التعليم الجامعى

وتحديات المستقبل

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية

وعميد كلية التربية - جامعة الإسكندرية

د. كمال نجيب

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التـربية جـامعة الإسكندرية

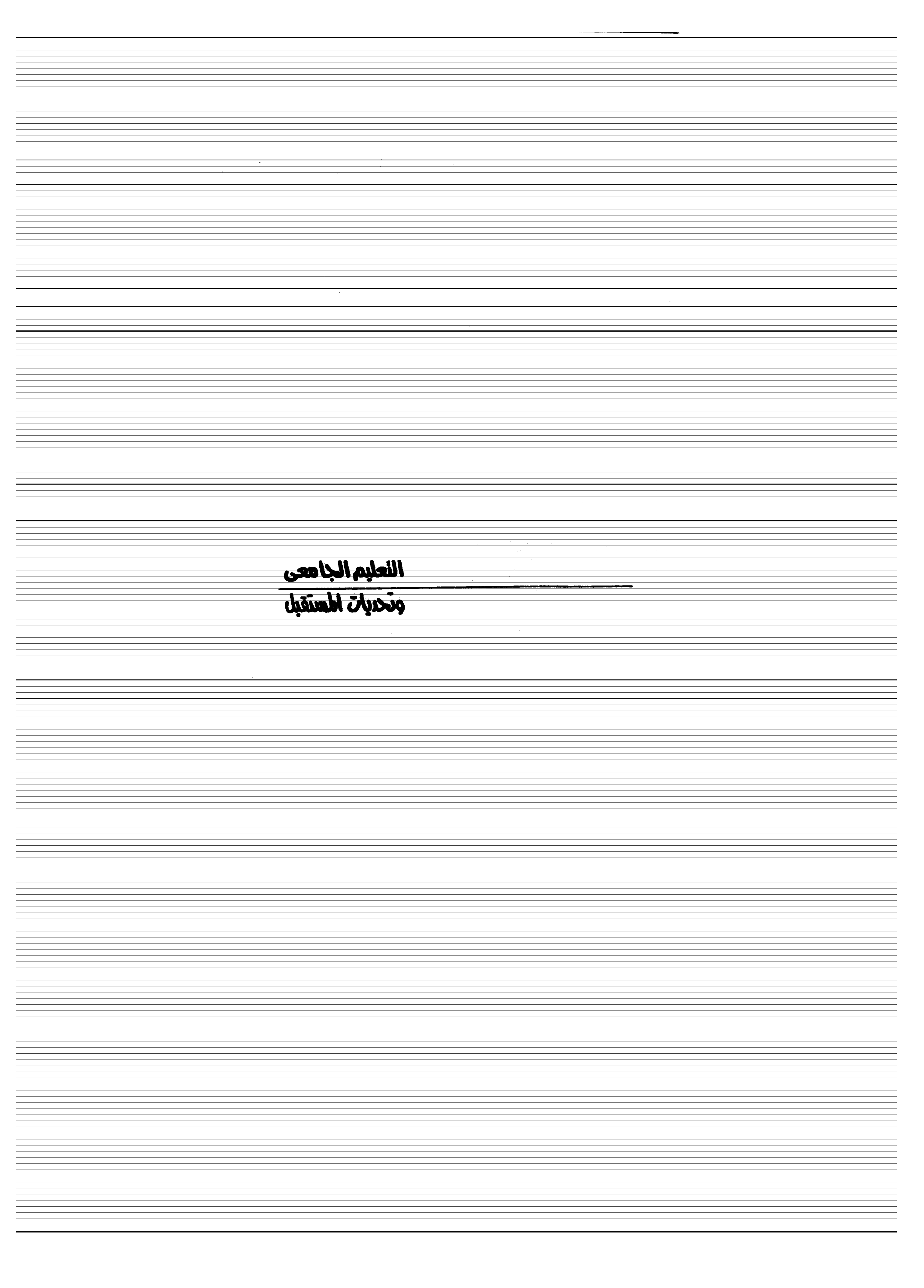
الطبعة الأولى

٢٠٠٦م

الناشـر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية



التعليم الجامعى
وتحديات المستقبل

الكتـــــاب : التعليم الجامعى وتحديات المستقبل
الكــــاتب : د. شبل بدران، د. كمال نجيب
رقم الإيداع : ٣٠٠١ / ٢٠٠٦
الترقيم الدولى : 4 - 610 – 327 – 977
الناشـــــــر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
العنـــــوان: بلوك ٣ ش ملك حفنى قبلى السكة الحديد - مساكن درباله - فيكتوريا - الإسكندرية.
تليفـــــاكس: ٥٢٧٤٤٣٨/ ٠٠٢٠٣ (٢ خط) - موبايل/ ٠١٠١٢٩٣٢٣٣
الرقم البريدى: ٢١٤١١ - الإسكندرية - جمهورية مصر العربية.

E- mail dwdpress@yahoo.com
Website http:/www.dwdpress.com

إلى حامد عمار . . .

الذهنية المبدعة ،

والتجربة الخلاقة . .

كي نجدد معه . .

بناء البشر



بدلاً من المقدمة

يواجه التعليم تحديات عديدة ومتنوعة، منها ما هو تربوى ومهنى، ومنها ما هو ثقافى وعلمى وتكنولوجى، ولا شك أن ما أنتجته الثورة العلمية والتكنولوجية خلال العقود الثلاث الماضية من معارف ومنتجات علمية جديدة تسيد تلك التحديات ويجعل التعليم كمنظومة معرفية عاجز عن التفاعل والاشتباك مع كل منتجات الثورة العلمية والتكنولوجية وثورة الاتصالات .

وإذا كان ذلك هو موقف التعليم عامة، فإن التعليم والجامعى والمناط به إعداد القادة والأطر الفكرية والفنية فى أى مجتمع يصبح موقفا فى غاية الارتباك حيال ما يتم على ساحة الثورات المعرفية والاتصالات المعاشة فالنظام التعليمى الجامعى والعالى فى مصر وعالمنا العربى ما زال يعيش فى أدبيات القرن التاسع عشر ومنتصف القرن العشرين، لذا فإنه يعانى مشكلات وتحديات عديدة تكاد تجعل دوره هامشيا فى تحديث وتطوير المجتمع المعاصر .

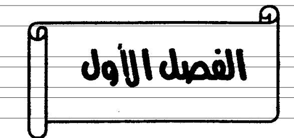
والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم يحوى العديد من الدراسات التى أنتجت فى العقد الأخير من القرن العشرين والتى كتبت للتصدى لبعض القضايا والتحديات التى كانت تطفو على سطح العمل العلمى والتربوى فى جامعاتنا المصرية والعربية. وعلى الرغم من أن الدراسات الواردة فى الكتاب تكاد تكون متباينة إلا إنها تصب فى اتجاه واحد يطرح التحديات التى تواجه التعليم الجامعى والعالى فى مصر والوطن العربى.

ولقد كتب الفصل الثانى و السادس والسابع والثامن الدكتور كمال نجيب أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية- جامعة الإسكندرية وقام الدكتور شبل بدران أستاذ أصول التربية وعميد بكلية التربية- جامعة الإسكندرية بكتابة الفصل الأول والثالث والرابع والخامس . والفصول فى جملتها تطرح العديد من القضايا والأفكار والتصورات من خلال رؤية نقدية وتوجه نقدى فى معالجة قضايا ومشكلات التعليم ونأمل أن يحقق الكتاب الفائدة التى نسعى إليها من خلال نشره لجمهور المشتغلين والعاملين بالعلم التربوى والمهمومين بقضايا التربية والتعليم.

والله من وراء القصد ومن أمامه

د. شبل بدران

د. كمال نجيب



التعليم الجامعى وتحديات المستقبل(*)

(*) د. شبل بدران.



أولاً: أزمة التعليم الجامعى

يعد التعليم الجامعى- فى إطار السياسة التربوية الشاملة- من الأدوات التى تسهم فى تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه فى الحاضر والمستقبل معاً، وضمان طرق التطور السليم للأمة فى مسيرتها نحو أهدافها فى التقدم والرقى فى مختلف ميادين الحياة، فهو السبيل الأكيد إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة،وهو الذى يعد الباحثين الذى يسبرون أغوار المستقبل، وهو أيضاً مبرز المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة المبدعة التى تعطى الثقافة أبعادها ،وتدفع بها نحو الإبداع وتجاوز الواقع،إلى جانب أنه أيضاً يمد الواقع الإجتماعى والسياسى بالقوى الوطنية والفكرية التى تعمل جاهدة فى سبيل التصدى لقضايا الواقع وطرح بدائل وتطوير هذا الواقع.

وهناك العديد من مظاهر أزمة التعليم العالى والجامعى والذى نقصده بمفهوم الأزمة، إنها أزمة على مستوى البنى والوظائف والأهداف، وأزمة معرفية أيضاً من حيث أن ما يسود مناهج التعليم الجامعى من تخلف وركود، حيث لا تساير تلك المناهج المستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمى والتكنولوجى، فغالبية تلك المناهج ولا سيما فى جانبها النظرى تعود إلى عقود كثيرة مضت،وأن" النظرية" فى تلك المجالات تكون قد تجاوزت بكثير ما يقدم لأبنائنا من معارف وعلوم وسنعرض هنا لبعض مظاهر تلك الأزمة.

١- أزمة البنى :

يمثل التعليم العالى بنى طبقية، تحتل الجامعة القمة فيه، وأن هذه القمة محكومة بما دونها من مستويات، وتعبر هذه الحقيقة عن نفسها فيما تعكسه الجامعات من خلال تنظيمها ووظائفها من خصائص ومشكلات نجدها ضاربة بجذورها فى مراحل التعليم قبل الجامعى، ولا شك أن كل المشتغلين بالعلم التربوى وبشأن التعليم الجامعى يعرفون ويفهمون ما يجرى من عمل وما يتم من إنجاز فى التعليم قبل الجامعى.

وتأسيساً على ما سبق فإن الجامعة، كوجود منظم يمكن رصد مظاهره، حيث تتمحور حول بنية تابعة ينتظم ديناميتها ذات المنطق الذى يحكم مادونها من بنى وأول النتائج

السلبية المرتبطة بهذه الخاصية البنيوية تتمثل فى التحول التدريجى للممارسات الجامعية إلى ممارسات مدرسية لها ما للأخيرة من خصائص مشهورة ومؤكدة: تلقين، استظهار آلى للمعلومات، حفظ،سلبية تامة من جانب المتعلمين فى عملية التعلم، محتوى دراسى متخلف، تجاهل الواقع والإكتفاء بالكتاب الجامعى أو المذكرات... الخ وإلى جانب كل ذلك من الخصائص التى تسلب عملية التعليم كل قيمة ومعنى وتحوله إلى مجرد طعام لا يحقق الفائدة المرجوة منه لآكله، من نمو وتطور وتقدم.

والنتيجة السلبية الثانية لتوقع الجامعات فى هذه البنى الثابتة، تتمثل فى العزلة التى تعيش فيها هذه المؤسسات داخل مجتمعاتها، وتحرم هذه العزلة الجامعة من أهم مصدر لتجديد محتواها وأدائها،وهو التفاعل الايجابى مع قطاعات العمل والإنتاج والتى ما تكون عادة دائمة المرونة والتغير والتطور وتفقد بذلك الجامعات قدرتها فى توجيه النشاط داخل مجالات العمل والإنتاج مكتفية بأن تطرح كل عام بألوف عديدة من شباب الخريجين إلى سوق العمل دونما مراعاة للحاجات الفعلية لهذا السوق وما يتطلب من كفايات فى هؤلاء الخريجين،سواء على مستوى المعارف أو المهارات التى يتطلبها سوق العمل فى ظل سياسة اقتصادية جديدة تسعى إلى الخصخصة وتحرير الاقتصاد والاعتماد على المشروعات الإنتاجية الصغيرة عالية التقنية والتكنولوجيا.

٢- ازمة الوظائف :

تتمثل وظائف التعليم الجامعى فى ثلاث وظائف جوهرية الأولى: التدريس أو إعداد الكوادر والشباب لتولى دورها فى العملية الإنتاجية بعد التخرج، والثانية: البحث العلمى، والثالثة: خدمة المجتمع وتطويره من خلال خلق قنوات للتواصل بين مؤسسات التعليم الجامعى والمجتمع الخارجى. ونحن هنا لن نتعرض لتلك الوظائف جميعها، ولكننا سوف نقصر الحديث حول الوظيفة الأولى وهى التدريس أو إعداد القوى العاملة فى ضوء مستجدات العصر وتداعيات الثورة العلمية والتكنولوجية.

يمثل إعداد القوى العاملة فى مختلف التخصصات التى تؤهله للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل، أهم وظائف الجامعة على الإطلاق، حيث تستحوذ من الجهود المبذولة والإمكانات المتاحة نصيب الأسد، ولا تكاد تترك للوظائف الأخرى شيئاً ذو أهمية وأول علل هذا الإعداد تتمثل فى تأسيسه على مبدأ:

- **الفصل بين التعليم والعمل :**

ففى مختلف الكليات- باستثناءات قليلة- يتم إعداد الشباب والقوى العاملة داخل قاعات الدرس وأمام مناضد المخابر وبين جدران المكتبات دون أى اتصال بمجالات العمل الفعلية الذى من أجله يتم هذا الإعداد،ولا يخفف من حدة العزلة بين الإعداد الجامعى ومجالات العمل التى يعد لها، ما تلجأ إليه بعض الكليات من اصطناع بيئات عمل مصغرة: مزرعة، معمل، ورشة... الخ والسبب فى ذلك أن ما يجرى داخل هذه البيئات المصطنعة من طقوس مدرسية يختلف كما وكيفاً عما يجرى فى مجالات العمل الحقيقى.

وأول ما يترتب على هذه العزلة، هو حرمان الطلاب من أهم الإعداد المتميز وهى الخبرات العملية التى تسمح بممارسة العمل الحقيقى باكتسابها . بل أن المعلومات والحقائق التى يكتسبها الطلاب أثناء إعدادهم تظل- مع عدم الممارسة للعمل- أفكاراً مجردة لا وزن لها ولا سبيل لإدراك قيمتها طوال فترة الإعداد الجامعى.

كما يترتب على هذه العزلة مشكلة تتعاظم يومًا بعد يوم، وهى عدم قدرة خريجى الجامعة على الالتحاق بالعمل الذى أعدوا له والوفاء بمتطلباته مباشرة بعد التخرج، بل يحتاج الأمر أن تقوم الجهات التى سيعملون فيها بتنظيم برامج تدريب قصيرة المدى عدة أشهر أو طويلة المدى سنة أو أكثر كى يكتسبوا المعلومات والخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل. ويكتشف الخريجون خلال هذه البرامج أنهم أضاعوا عمراً طويلاً بلا طائل بين جدران الجامعة وأن شطراً كبيراً من معارفهم وعلومهم فى الجامعة لا علاقة له بمتطلبات التخصص الذى أعدوا له.

كما تؤدى هذه العزلة من ناحية ثالثة، إلى جمود وتخلف محتوى الإعداد الجامعى فى مواجهة متطلبات سوق العمل الذى لا يتوقف تعرضه لمحاولات التطوير والتجديد، ففى الوقت الذى يتعرض فيه هذا السوق لمحاولات التطوير والتجديد، وتحديث أساليب تنظيم العمل ووسائل وأدوات الإنتاج، تظل الجامعة حبيسة نظريات لم يعد لها القدرة على تفسير واحتواء ما يجرى داخل هذا السوق،وقد أدى ذلك إلى ظهور البنى التعليمية الموازية للجامعة،والتى يلجأ إليها الخريجون ليتمكنوا من الحصول على فرص عمل من الأعمال الجديدة. ومن ذلك لجوء خريجى كليات التجارة – على سبيل المثال– لدراسة نظم تخزين المعلومات بالطرق الآلية،واستخدامات الحاسب الآلى وتصميم برامجه وإلى غير ذلك من التطورات الجديدة والتى لم يعدوا لها أثناء تعليمهم الجامعى.

- **إعداد للحياة بأسرها**

ومن أوجه قصور الإعداد التى توفره الجامعة للطلاب والشباب، ارتكازه على القناعة بصلاحيته كى يستمر مع الطلاب والشباب طيلة عمره، فلا يحتاج بعد تخرجه إلى مزيد،ولا نعرف جامعة عربية واحدة تأخذ فى حسابها فتح أبوابها أمام قدامى الخريجين ليجددوا ما أصابوا من العلم،وما أتقنوا من مهارات وما وعوه من خبرات، والشهادة الجامعية، كما نلاحظ فى بلادنا تضمن لحاملها أن يحتفظ بمكانه فى العمل حتى بلوغه سن المعاش وإذا ما حدث – وذلك أمر نادر– أن يحتاج صاحب الشهادة الجامعية حاجة إلى اكتساب معرفة أو إتقان مهارة فإن ذلك أمر تتكفل به جهة العمل، وإعداد كهذا يؤهل لحياة بأكملها، يحكم على نفسه بالفشل وعدم المقدرة لمواجهة متطلبات سوق العمل والإنتاج وحاجات مجتمع تلهبه سياط التطور من كل صوب.

- **التلقين:**

ويستند الإعداد الجامعى إلى طريقة التدريس التقليدية التى اعتدنا أن نسميها "بالتلقين" وفيها يتم التعليم فى اتجاه واحد، من المعلم إلى المتعلم. وينحصر دور الأخير فى تلقى المعلومات والحقائق دون أن تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها فهماً صحيحاً، ويتخذ التعليم فى الجامعة

شكل المحاضرة التى تجسد هذه الطريقة أعظم تجسيد، وعلى أساس من هذه الطريقة لا تكون لدى الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الذاتى ولا يكتسبون المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم يفقد إعدادنا الجامعى مقوماً هاماً من مقومات التعليم الذى يحتاجه إنسان عصر يركض بخطوات عملاقة نحو التقدم، بل ويهدد من جهة المتعلم إمكانية تشكيل عقول شبابنا وإكسابها القدرات العقلية التى يستند إليها التفكير الصحيح والفهم المتسق والتوظيف الفعال للمعرفة وأخذ المبادرة والابتكار والخلق.

استنادا إلى ما سبق يمكننا أن نؤكد بدرجة عالية من الثقة، من أن تعليمنا الجامعى يعيش فى ثقافة الذاكرة ويكرسها ويدعمها، وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية، وتختزل التعليم فى عمليات التذكر والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس هو التلقين،وكل من ثقافة الذاكرة،وتقنية التلقين فى غرس المعارف والعلوم فى عقول شبابنا تكرس نمط من التعليم الجامعى لا يسعى ولا يعرف طريق تغيير الواقع أو الاستجابة لمستجدات العصر على الصعيد السياسى أو الإقتصادى أو الإجتماعى أو الثقافى.

ثانيا: تحديات المستقبل

وتواجه الجامعة المصرية تحديات تربوية عديدة، تعوق حركتها وانطلاقها نحو أفق من التحرر العلمى والمعرفى ،وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما هو متعلق بالأهداف والسياسات، ومنها ما هو متعلق بالمحتويات الدراسية وطرائق التدريس وفنياته، ومنها ما هو متعلق بالأبنية الجامعية والتمويل. والمسلمة التى ننطلق منها، هى تداخل وتشابك كل تلك التحديات بما يعنى أن مواجهتها تستلزم جهود عديدة وجادة على الصعيدين السياسى والإقتصادى،وليس على الصعيدين التربوى والتعليمى فقط، لأن اختزال تلك التحديات فى بعدها التربوى والتعليمى يعنى بالأساس ضيق النظر والأفق فى فهم تلك التحديات وفهم المواجهة لها.

ولعل أهم تلك التحديات التى تواجه الجامعة المصرية والتعليم الجامعى ما يلى:

١- تخليص العلم من الخرافات :

لا شك أن العلم دين الإنسان الحديث ، ونجاح العلم خلال القرنين الأخيرين أمر لا مراء فيه،ويوحى بالرهبة، ولكن كما يعلمنا قانون حركة تطور المجتمع فإنه " لا شىء يخفق كالنجاح" لقد حقق العلم نجاحه بالاهتمام والتركيز على المشكلات أو المسائل التى يمكن استخلاصها من الواقع باستخدام عدد صغير من المتغيرات، أى أن نجاح العلم ارتبط بالأساس بمشكلات الواقع ومحاولة تجاوزها وكشف التناقضات أو رفعها،من هنا فإن تحدى تخليص العلم من أية خرافات تعوق مسيرته يعد أمراً جوهرياً، ومطلباً ملحاً على الجامعة أن تتجاوزه.

وثمة دروس هامة هنا للمؤسسة التربوية- الجامعة- فقد كانت الأجيال الماضية تتعلم مواضيع كهندسة"اقليدس" مع القناعة التامة بأنها كانت تمثل الحقيقة المطلقة. الآن نعرف أن هندسة" رايمان"و"لوبا تيشفان" صحيحة أيضاً . وكل منها مبنية على مجموعة من البديهيات، لا تتفق مجموعة مع أخرى بالضرورة، بينما النظريات الناتجة عن ذلك لا تصح إلا بالنسبة لعلاقتها مع البديهيات المستعملة، وذلك يعنى أن العلم فى تغير ولا ينشغل بالحقائق المطلقة، بل هو يسعى إلى المعارف النسبية،وعلينا هنا أن ننشغل بتاريخ العلم وليس فقط بالنظريات العلمية مؤكدين أن الحقيقة نسبية ولا مجال فى العلم سواء على مستوى النظرية أو تاريخ العلم للمطلق.

٢- الإنشغال بالمستقبل :

هناك ضرورة حياتية لأن يكون المستقبل نصب أعيننا واهتمامنا، فمن الخصائص الإنسانية عدم الاهتمام بالمستقبل، وتركيز الاهتمام على الحاضر والماضى، وبالمثل فإن الأحداث التى تجرى بعيداً عنا من ناحية المسافة أقل أهمية عندنا بكثير من الأحداث التى تجرى على مقربة منا. وبعبارة أخرى فإننا نسقط من الاعتبار أموراً زمنية ومكانية، هى بالضرورة تؤثر فينا وترتبط مصالحنا بها بدرجة أو بأخرى.

وهذا الاتجاه معقول جداً ومقبول فى عالم غير مزدحم، بطئ التغير والحركة، أما فى عالم مزدحم سريع التغيير والحركة، فإنه اتجاه محفوف بالمخاطر والمحاذير،وهو عمل أشبه ما يكون بالنزول مسرعاً ليلاً عن طرق جبلية مزدحمة، ولكنها غير مضاءة وفى سيارة ذات أضواء أمامية خافتة.

٣- زخم المعلومات والمعرفة المتجددة :

في الماضي القريب كانت القدرة على السيطرة على الطاقة مفتاحاً للقوة. أما في الغد فسيكون استخدام المعلومات والمعرفة هو السبيل إلى السلطة (المعرفة قوة) . وسيكون الفقراء والضعفاء أولئك العاجزين عن استغلال المعلومات والمعرفة أكثر من كونهم أولئك الذين تعوزهم موارد الطاقة والثروة المادية. وسيثبت أن دور التعليم في تنمية القدرة على الوصول إلى المعلومات أكثر أهمية من دوره في تقديم المعلومات الأساسية، حيث أن وسائل الاتصال والحاسبات تعد امتدادات للجهاز العصبي والدماغ عند الإنسان،وعلى هذا فهي أكثر أهمية من الأدوات الميكانيكية التي هي امتداد للعضلات والذراعين والساقين.

وفي المستقبل فإن الشخص المتعلم والعاجز عن الوصول إلى المعلومات والمعرفة عن طريق الحاسب قد يكون معاقاً كالأمي في مجتمع صناعي، وخلال جيل من الآن فإن المنزل الذي يخلو من أجهزة الحاسب الآلي سيكون مماثلاً للمنزل الخالي من الهاتف هذه الأيام. كما أن مكتبة أيامنا هذه ستكون في متناول يد الفرد في المنزل، تماماً كالطقس وحالة الجو والوقت الذي نستطيع الآن معرفتها بإدارة قرص الهاتف،ولعل ذلك يطرح التحدي التالي:

٤- ماذا نعلم وكيف نعلم؟

هل نستطيع أن نعلم أبناءنا مالم نتعلمه نحن؟ هل يستطيع الجيل الراهن أن ينتج معرفة جديدة من خلال نظام التعليم تبني جيلاً جديداً قادراً على الاستجابة لتحديات الواقع، تلك التحديات التي لم نستطيع نحن أن نفهمها وندركها بصورة خلاقة ومبدعة؟ هل تستطيع المعارف التي نعلمها لأبنائنا في جامعتنا أن تؤهلهم لتجاوز واقعهم والإمساك بتلابيب المتغيرات العالمية التي تدور حولنا ؟

كل هذه أسئلة مشروعة، ومشروعيتها ترتبط بجديتها، وتلقي على النظام التعليمي مسئولية بناء وتكوين بشر قادرين على تجاوز الواقع والسعي نحو أفق من الفهم والإدراك بآليات جديدة عن تلك التي عاشها جيلنا .

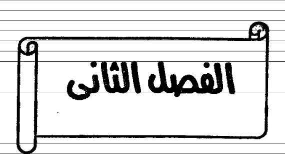
كل ذلك يقودنا إلى ضرورة إعادة النظر فى النظام التعليمى فى جامعاتنا ومعاهدنا ومدارسنا لأنه نظام قائم على ثلاثية" التلقين والتذكر والحفظ" وهى ثلاثية غير قادرة بصورتها الراهنة للاستجابة لتحديات النظام التعليمى نفسه، وعند إعادة النظر، ستظهر أمامنا إشكالية قائمة بين انفجار المعرفة وانفجار السكان. فانفجار المعرفة نقلة كيفية، بينما انفجار السكان نقلة نوعية، وهنا يثار سؤالان:

ماذا نعلم فى ضوء انفجار المعرفة؟ وكيف نعلم فى ضوء انفجار السكان؟

وهنا ثمة مفارقة، وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة أنه نقلة كيفية، والسؤال عنه كمى، ونقول عن إنفجار السكان أنه نقلة كمية والسؤال عنه كيفى وهل تلك الإشكالية بتداعياتها تعد عقبة فى حاجة إلى إدراك جديد ووعى جديد بدور التعليم وتكوين المعارف والنظر إلى الحقيقة... الخ.

أننا نطلب الكثير من الجامعة، فعليها أن تضطلع بدورها الرئيسى والتقليدى المتمثل فى إعداد الكوادر وتدريب الأطر، ويفترض فيها تشجيع تكافؤ الفرص التعليمية بفتح أبواب التعليم العالى والجامعى أمام الفئات الاجتماعية الأقل حظاً من السكان، وكذلك ينتظر منها أن تسهم فى توسيع حدود المعرفة عن طريق بحوث رفيعة النوعية والجودة، وأن تخدم الاقتصاد الوطنى من خلال بحوث ودراسات تنفع الصناعة والتجارة والزراعة.

إن الأعباء الملقاة على عاتق الجامعة كبيرة وكثيرة، ولذلك فإن الخروج بها من مأزقها ليس قاصراً على المشتغلين بالعلم التربوى والخبراء، ولكنه يجب أن يكون أحد الشواغل الأساسية للعمل الوطنى من كافة قوى المجتمع التى تسعى نحو تغيير الواقع إلى واقع أفضل يحقق مصالح الغالبية من الناس ويسعى لإيجاد مكان لوطننا تحت الشمس، وذلك من خلال مشروع وطنى يصوغه ويحمله على أكتافه الوطنيون والمثقفون ومؤسسات المجتمع المدنى وكافة الهيئات والمنظمات التى تنشغل بقضايا التعليم والتعلم.



التعليم والنظام العالمى الجديد(*)

(*) د. كمال نجيب



مقدمة

منذ زمن بعيد، غدت حقيقة أن التربية لها أبعاد مقبولة، بل وذائعة الصيت بين المشتغلين بالعلم التربوى ومن المعروف أيضاً أن الأنظار قد اتجهت إلى التعليم باعتباره "البعد الرابع" للسياسة الخارجية، فلقد تأكدت ملاءمته للمساعدة فى تحقيق أهداف الدول الصناعية الكبرى السياسية والاقتصادية.

ويشير" فيليب وجونز" (١٩٩٢) Philip W. Jones فى كتابة عن "تمويل البنك الدولى للتعليم" إلى هذه الحقيقة بقوله أن" التعليم والتعليم الشعبى على وجه الخصوص،ظاهرة تدفع العالم نحو التوحد، بمعنى أنه عامل مهم فى تلك العملية الظاهرة بدأت مع نهايات القرن العشرين، حيث غدت مدارس العالم ومعلموها ومناهجها متشابهة إلى حد كبير وأصبح تنظيم المدارس وإدارتها تشابه فى معظم المجتمعات، كما تنزع الجامعات إلى تقليد بعضها،وكذلك صارت الكتب المدرسية سلعاً عالمية.

من الممكن إذن الحديث عن نظام عالمى للتأثير يملك من القوة والنفوذ ما يؤهله لتوحيد مصير تعليم الجماهير فى العالم أجمع. ومعنى ذلك أن تأثير القوى الصناعية المتقدمة على بلدان العالم الثالث لا يقتصر على الجوانب المادية وحسب، بل يمتد أيضاً إلى الجوانب الثقافية والتربوية،وفى كثير من دول العالم الثالث، نجد أن أنظمة التعليم من الحضانة إلى مراكز البحوث العلمية المتقدمة تعكس النماذج الغربية، كما نجد أن لغة التعليم والخطاب الثقافى عموماً هى لغة المجتمعات ذات النفوذ فى النظام العالمى، وتعكس النظم الإدارية للمدارس والجامعات تقاليد المؤسسات الغربية، وبوجه عام تشابه" البنية الأساسية" للثقافة فى البلدان المتخلفة، مثل دور النشر، والدوريات العلمية والثقافية، ووكالات المعلومات، مع نظيرها فى الغرب وترتبط بها بروابط حميمة. والأهم من كل ذلك، أن دول العالم الثالث، ظلت، ولا تزال، غير قادرة، وربما غير مستعدة للانفصال عن هذه الشبكة المعقدة من الروابط المؤسسية والثقافية.

وإذا كانت هذه الشبكة من النفوذ الدولى تسهم فى تحديد مصائر الشعوب التعليمية، وتفرض حلولها للأزمات الفنية والمادية التى تواجه السياسات التعليمية، يصبح من المفيد مناقشتها ودراستها .

وقد يساعد فحص طبيعة الروابط بين نظام التعليم فى مصر - وفى العالم الثالث عموماً - والنظام العالمى، فى التعرف على جذور الأزمة فى أنظمة تعليم هذه البلدان،وقد يفلح أيضاً فى إماطة اللثام عن طريق الخروج من هذه الأزمة.

بيد أن ما تجدر الإشارة إليه بداية أن هذا النوع من البحث ليس مهمة سهلة، فالظواهر الثقافية والتربوية بوجه عام ظواهر معقدة، خصوصاً فى حالة سعى المرء تحديد تبعات سياسات أو ممارسات معينة، فالتعليم بلا شك أعقد من الاقتصاد،ويتعذر إخضاعه للتحليل بدقة كافية، فبمكنا - مثلاً- الحصول على إحصاءات وافية حول الميزان التجارى وأسعار المواد الخام من شأنها أن تفيد فى فهم الظاهرة الاقتصادية فهماً دقيقاً. علاوة على ذلك يصعب فى أغلب الأحوال، بل يستحيل" تكميم" أثر هذا البعد العالمى فى مجال التعليم. أضف إلى ذلك، أننا نادراً ما ننظر إلى التعليم باعتبار أنه يقع فى مركز الصراع الدولى، حيث تواجه مجتمعات العالم الثالث فى هذا المقام قدرا كبيرا من حرية الاختيار، وقدراً أقل من الضغوط الدولية.

وإذن،فالبحث فى مثل هذا المجال، تكتنفه عديد من الصعاب، ويتعين النظر إليه باعتباره محاولة لطرح إطار نظرى أو مجرد مجموعة من الافتراضات تتطلب مزيداً من البحث والتحليل والمناقشة.

النظام العالمى بين المركز والهامش :

من المعروف تاريخياً أن المستعمر قد وظف النظام التعليمى لخدمة أهدافه، وحتى بعد الاستقلال استمرت الهيمنة الاستعمارية داخل النظم الكولونيالية، بل وتوسعت. موحدة تبعية تربوية للنماذج الثقافية الغربية فى بلدان العالم الثالث. يضاف إلى ذلك أن دول العالم التابع تجد نفسها فى " هامش" الأنظمة التربوية.

ومن ثم يخضع العالم النامى للعالم المتقدم ويقلده فى كثير من عناصر نظام تعليمه ومناهجه ونظرياته وكتبه حتى فى الجوانب المتعلقة بإدارة المدارس والجامعات. وتجد البرامج الدراسية والكتب المدرسية والنظريات العلمية السائدة فى هذه المجتمعات المتخلفة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الغربى بدلاً من قيامها على أساس ما تتطلبه تلك المجتمعات من تطوير وما تحتاجه أسواق العمل بها .

والسؤال الذى يطرح نفسه فى هذا المقام يتلخص فيما يلى: ما الذى يجبر العالم الثالث على هذا التقليد الأعمى، وما العوامل التى تعمل على إبقائه فى حالة تبعية للدول الصناعية الرأسمالية؟ وما الذى يجعله يقبل هذه الأوضاع المتردية التى لا تعمل لصالحه؟ ولماذا يقبل الاستمرار فى أن يكون مكبلاً بسلاسل متينة بالمجتمعات الرأسمالية المتقدمة ومشدوداً إليها؟ وقبل هذا وذاك، كيف تمكنت المجتمعات المتقدمة من خلق أنماط وهياكل للتبادل تفيد أساساً دول الشمال(أى المجتمعات المتقدمة) على حساب دول الجنوب (أى المجتمعات المتخلفة؟) .

وثمة إجابة محتملة عن هذا السؤال وغيره تتمثل فى ملاحظة أن إجمالى الثروة العالمية والقدرة الصناعية والاقتصادية الدولية لا تتركز فحسب فى شمال أوروبا واليابان وأمريكا الشمالية، بل إن القدرة الثقافية والتربوية تتركز أيضا فى هذه المناطق. وفى هذا السياق تشكل البلدان الصناعية" مركز العالم" بينما تقع الدول التى تعتمد على هذا المركز فى الانتفاع بكثير من سلعه وخدماته على" الهامش".

تتركز الجامعات الرائدة فى العالم، وكذا مؤسسات البحث، وبيوت النشر، والدوريات العلمية ذائعة الصيت وكافة العناصر اللازمة لتكوين مجتمع تكنولوجى معاصر فى بلدان أوروبا وأمريكا الشمالية الصناعية ونتيجة لذلك فإن هذه البلدان تهيمن على الإنتاج العالمى من البحوث ووسائل الإعلام الجماهيرية وأنظمة المعلومات وإمكانات التدريب المتقدم. وفى حقيقة الأمر، فإن تبعية العالم الثالث تتعمق باضطراد بسبب النمو المذهل لمناشط البحث والتطوير فى المجتمعات الغربية خصوصاً فى السنوات الأخيرة.

وتعنى هذه التبعية أن العالم الثالث يعتمد على المراكز الاستعمارية القديمة فى الحصول على الخبرة وبراءات المستحدثات التكنولوجية والكتب وكثير من المنتجات الثقافية المعاصرة الأخرى. وليس من شك أن هذه العلاقات بين دول المركز والهامش تنطوى على متضمنات سيكولوجية ولغوية مفزعة ليست فى صالح مواطنى تلك المجتمعات المتخلفة، فالتقليد الأعمى للبرامج الأجنبية والكتب والنظريات العلمية تهدم الكثير من أسس المجتمعات النامية اقتصادياً واجتماعياً وتربوياً وثقافياً.

ومع التسليم بصحة هذا التحليل، إلا أن الإجابة الشافية والشاملة عن التساؤلات التى سبق طرحها تقتضى منا أن نمسك بالخيوط الصحيحة من بدايتها حتى نتعرف على جوهر الإشكالية وطبيعتها النظرية التى نتعرض لها، وهذا معناه أنه ينبغى علينا أولاً أن نبحث فى البنية الأساسية للنظام العالمى، والعلاقات الهرمية التى تحكم الأجزاء المختلفة فى هذا النظام.

ومن المحاولات المهمة فى هذا الصدد محاولة" جوهان جالتونج" "Johan Galtung" (١٩٧١،١٩٧٣) التى افترض فيها نظرية بنائية للإمبريالية يمكنها تفسير التطورات الاجتماعية والثقافية داخل المجتمعات وفى مستويات النظام العالمى.

يطرح " جالتونج" مفهومه عن الإمبريالية بوصفها" علاقة هيمنة محكمة بين تجمعات". فالنظام يشطر التجمعات البشرية ويربط الأجزاء بعضها فى اتفاق وعدم اتفاق للمصالح ويحدث التناقض فى المصالح حين يقترن فريقان (أى تجمعين) بأسلوب تزداد فيه الفجوة فى ظروف الحياة الإنسانية بين كليهما (الدخل، مستوى المعيشة، أسلوب الحياة). وفى المقابل، لا يحدث أى صراع أو تعارض فى المصالح إذا اقترنت التجمعات مع بعضها بطريقة تنخفض معها الفجوة بينهما إلى درجة الصفر. ولكى تتحقق هذه الهيمنة، يتعين اقتران الأجزاء مع بعضها ويلزم تفاعلها. لم يكن بين أفريقيا وأوروبا اتفاق أو تعارض فى المصالح قبل قدوم المستعمر الأبيض. فعملية الاقتران تنطوى على سببية اجتماعية تنتج عن التفاعل الذى يعكس عدم المساواة بين التجمعات البشرية.

وحتى يتضح هذا المفهوم لابد لنا أن نشير إلى أن" جالتونج" يؤكد أن من أهم خصائص النظام الاقتصادى العالمى عدم المساواة الضخمة فى داخل الأمم وبينها فى كل ظروف الحياة الإنسانية. وهو يشرح هذه المشكلة بقوله أن العالم يتكون من" مركز Center و" هامش" Periphery (أى مجتمعات متقدمة وأخرى متخلفة) وأنه فى داخل كل مجتمع يوجد مركز وهامش (أى طبقات مالكة وأخرى محرومة) وأن أكبر صور عدم المساواة هى بين المركز فى دول المركز والهامش فى دول العالم الهامش. (أنظر: على الدين هلال، ١٩٨٤) .

ووفقا لهذا التصور يمكن تحديد مفهوم الإمبريالية بأنه:" طريق تهيمن بواسطته دولة المركز على دولة الهامش بحيث ينتج عنه تعارض فى المصالح بينهما"و الحقيقة أن" الإمبريالية" تشير إلى علاقة بين دولة" المركز" ودولة " الهامش" يتحقق فى إطارها ما يلى:

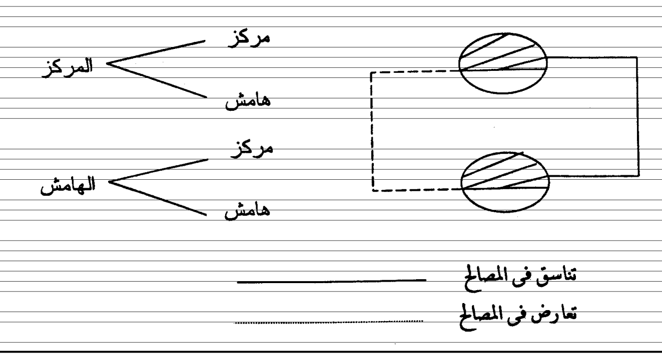
(١) تناسق فى المصالح بين المركز فى دول المركز Center of the Center ، والمركز فى دول الهامش Center of the Periphery .

(٢) درجة كبيرة من تعارض المصالح داخل دولة الهامش أكثر من مثيلة فى دولة المركز.

(٣) تعارض فى المصالح بين الهامش فى دولة المركز والهامش فى دولة الهامش.

وفى إطار هذا التحليل، نجد أن هناك تعارضاً فى المصالح داخل المركز والهامش فالنظام الذى يحكم كلا من هذين النوعين من المجتمعات نظام رأسى يصنف المواطنين داخل كليهما إلى صفوة حاكمة(المركز) وباقى الجماهير(الهامش) ولا يطرأ على الفجوة بين المركز والهامش أى تناقص، إنما تبقى فى أحسن الأحوال بلا تغير.

ومهما يكن من أمر، فثمة تعارض فى المصالح فى دول الهامش أكثر من مثيله فى بلدان المركز. ومعنى ذلك أن أكبر صور عدم المساواة يوجد فى الهامش. وهذا بدوره ينتج هيمنة دول المركز عليها. وقد تشهد دول المركز فرصا أكبر لإعادة توزيع الثروة أو السلع وتعارضاً أقل فى المصالح. والشكل التالى يوضح بنية الإمبريالية وفقاً لهذا المفهوم.



١- بنية الإمبريالية :

ويتطور " المركز " فى دولة الهامش من الناحية الاقتصادية بصورة أسرع من " الهامش"، بل وفى الحقيقة، على حسابه،كما ينتقل فائض القيمة المستقطع من " الهامش" فى دولة الهامش، بواسطة" مركزه" إلى" المركز" فى دولة المركز ويذهب قسط منه إلى " الهامش" فى دولة المركز. ويعمل التنظيم الكلى لصالح هامش المركز على الرغم من تعارض مصالحه مع مركزه، فهو يحصل على جزء من فوائض كعكة العالم الثالث التى يتزايد حجمها مع الزمن. على أن العملية كلها محكومة بواسطة " المركز" فى المجتمعات المتقدمة،وبالتالى تحصل هذه الفئة على أكبر نصيب من الأرباح.

ويرتبط كلا "المركزين" المتبادلة بينهما ارتباطاً حميماً، كما يرتبط هامش المركز بقيود شديدة بمركز المركز. وتحول هذه القيود دون قيام أى تحالف بين الهامشين فى ظل هذا التنظيم، فإن أكثر صور الظلم تقع على الهامش فى مجتمع الهامش.

وإذن، فعلاقات الإمبريالية ليست مجرد علاقة بين دول أو مجتمعات، بل أيضًا بين أقسام هذه المجتمعات وداخلها، أى بين الفئات الاجتماعية المتباينة. وكل ذلك مفاده فى التحليل النهائى أن الصفوة الحاكمة فى كلا المجتمعين تستنزف هامش الطرف الأضعف وتستغله. وفى ضوء

عملية شراء سكوت" الهامش" فى مجتمعات المركز، فلا ضرورة لاستخدام العنف البدنى فى هذا النظام الاستغلالى.

آليات الاستغلال والهيمنة فى النظام العالمى :

توجد آليتان تعمل بواسطتها الإمبريالية للمحافظة على سطوتها ومصالحها. ويرتبط كل من هاتين الآليتين بالعلاقات بين الأقسام المختلفة داخل المجتمعات، وبين المجتمعات على وجه الخصوص. وتشير الآلية الأولى إلى علاقة التفاعل نفسها، فى حين تتعلق الثانية بكيفية انتظام هذه العلاقات مع بعضها فى بنية تفاعل أوسع.

أما عن الآلية الأولى فهى عبارة عن مبدأ علاقة التفاعل الرأسى **Vertical Interaction Relation** وأما عن الآلية الثانية فتتلخص فى مبدأ بنية التفاعل الإقطاعى **Feudal Interaction Structure**.

تضع دولة المركز قيماً لتبادل السلع بين المجتمعات تتميز بعدم التكافؤ من حيث أنها مجزية لدول المركز. ويعنى ذلك، فى مجال التجارة، استقبال دولة المركز المواد الخام من دول الهامش فى حين تصدر لها سلعًا مصنعة. ويؤدى تصنيع السلع إلى كثير من المنافع الجانبية المتعلقة باستمرار دوران عجلة الصناعة. ويكون محصلة ذلك فى نهاية الأمر تحقيق مزيد من التقدم والثراء داخل مجتمع المركز، لكن تصدير المواد الخام لا ينتج مثل هذه المنافع الجانبية المشتقة عنه لدولة الهامش. وكذلك تدفع عمليات التشغيل ذات المستوى إلى زيادة المعرفة نتيجة الحاجة إلى بحوث ومهارات جديدة، وتعليم أفضل، مما يفضى بدوره إلى زيادة فجوة ظروف الحياة الإنسانية.

ويمثل التفاعل الرأسى أو الهرمى هذان المصدر الرئيسى لعدم المساواة، سواء جرى فى صورة نهب أو فى إطار درجة عالية من التبادل غير المتكافئ، أو درجة مرتفعة من التفاوت الناجم عن دورة الإنتاج. وفى هذا الصدد، يمكن النظر إلى عمليات نقل المعارف والمستحدثات والتكنولوجيا بوصفها أحد أشكال التفاعل الرأسى غير المتكافئ. لكنها تتسم بدرجة كبيرة من التعقيد. فهى لا تقتضى قيام عمليات التبادل بين البلدان المتقدمة والمتخلفة، حيث تحظى فيها

الأولى بالمواد الخام فى حين يكون نصيب الثانية السلع الصناعية. بل تتطلب مستويات متفاوتة من التنمية الصناعية وهرماً حضرياً لكى ينشر المستحدثات الأقدم فى الخطوط الدنيا.

بيد أن التجمعات الواقعة فى قاع الهرم تسعى دائماً إلى استبدال المستحدثات القديمة بأخرى جديدة، لكن يتعين أن تظل دائماً فى المؤخرة. ووفقاً لبعض الحسابات تبقى هذه المجموعة من الدول على الدوام أكثر تخلفاً عدة سنوات تصل فى حالات خاصة إلى بضع عقود. فى حين تقع مجتمعات المركز التى تمثل مراكز التكنولوجيا والمستحدثات على رأس النظام الهرمى.

وإذا كان التفاعل الرأسى يمثل آلية عدم التكافؤ الرئيسة، فإن بنية التفاعل الإقطاعى تعد العامل الذى يبقى عليه ويعزز استمراريته. وهناك قواعد أو قوانين أربعة تحدد عمل هذه البنية الخاصة للتفاعل:

(١) التفاعل بين المركز والهامش رأسى أى فى صورة هرمية.

(٢) أما فى مستوى الهامش فلا يجد أى تفاعل بين الهامش والهوامش الأخرى.

(٣) لا يوجد مكان للتفاعل متعدد الأطراف الذى يشمل المجموعات الثلاثة.

(٤) فى هذا الإطار يقوم تفاعل الهامش بالعالم الخارجى بواسطة المركز الذى يحتكر إدارة التفاعلات كافة ويوجد بعدان لهذه القاعدة.

أ- ليس ثمة تفاعل بين الهامش ودول تمثل مراكز أخرى.

ب- ومن ثم لا تملك مجتمعات الهامش أى إمكانات للتفاعل والاتصال تمكنها من التنسيق فيما بينها لأى عمل أو تحرك فى كافة المستويات. وهكذا نلمس أن إطار الهيمنة يتخذ شكلاً بنيوياً.

وحين تكون الوحدات الاجتماعية دولاً، نجد متضمنات اقتصادية عالمية، لهذه الهيمنة..

أولاً: يوجد تركز يتعلق بالمجتمعات المشاركة فى عمليات التجارة. نجد تركزاً وكثافة فى الاستيراد والتصدير فى مجتمعات الهامش كمقابل لمجتمعات المركز.

ثانياً: يوجد أيضا تركز فى مجال السلع. ومن الأرجح أن يتخصص الهامش فى تصدير مجموعة محدودة من السلع الأولية. ومهما كانت المصادر الأولية التى تملكها دولة الهامش، فإن التحول إلى استغلال مصادر جديدة فى منطقة ما قد يؤدى إلى خلخلة فى توازنات القوى المحلية ومن أثر هذه الظروف أن تقع مجتمعات الهامش فى حالة تبعية شديدة لمجتمعات المركز. ويغدو الهامش حساساً وسريع التأثير بالطلب والأسعار كما تجرى فى دول المركز. ويعتمد المركز فى دول الهامش على" المركز" فى السلع الاستهلاكية. وباختصار، تغدو دولة الهامش، فى ارتباطاتها بسوق عالمى كثيف، على درجة عالية من الحساسية للمستحدثات، تتبع فى ذلك المركز وتخضع له وتقلده، ومقيدة بتلك الشبكة الهرمية المحكمة.

ويوجه" جالتونج" الأنظار إلى جانب مهم فى علاقات الهيمنة والتبعية بإثارة السؤال التالى: كيف يمكن لجزيرة محدودة وصغيرة تقع فى بحر الشمال أن تحكم ربع العالم؟ يتحقق هذا الأمر بواسطة" عزل" الهوامش عن بعضها ،ومتابعة استمرار تفرقتهم بحيث لا يتمكنوا من إقامة تشكيلات تحالفيه،وعن طريق عقد معاهدة ثنائية منفصلة تربطهم بالمركز فى مسارات محددة وخاصة، وبتخفيض العلاقات متعددة الأطراف إلى الحد الأدنى فى كل المستويات وبواسطة قيام المركز بالعمل كنافذة للعالم بأسره.

أما فى مستوى المجتمعات المحلية، تعمل هاتان الآليتان داخل الدول كما تعمل فيما بينها. يحكم المجتمع فى الداخل، تقسيما رأسيا للعمل، فضلا عن قيامه فيما بين الدول، ومن الضرورى الإشارة إلى أن عمل هذه الآليات فى مستويين هو ما يحافظ على ثبات النظام واستقراره. ويؤدى تقسيم العمل الرأسى داخل مجتمع الهامش وعدم المساواة الضخمة التى تحكم العلاقات بين الجماهير وتعارض المصالح بين الفئات الاجتماعية إلى عملية إفقار مضطردة للهامش فى هذا المجتمع. أضف إلى ذلك أن البنية الإقطاعية داخل وحدات الهامش تعوق دون تفاعل وتعبئة الهامش وتنظيمه فى دولة الهامش. فضلا عن ذلك ، يتم إفقار دولة الهامش فى مجملها بواسطة التقسيم الرأسى للعمل بين الدول.

وكذلك فإن بنية التفاعل الإقطاعى بين الدول تجعل من الصعوبة بمكان أمام دولة الهامش التفاعل مع وحدات هامشية أخرى. ويقوم المركز فى دول الهامش باحتكار كافة أنواع التفاعلات الدولية. فى هذا السياق، لا يتمكن الهامش فى دولة الهامش من الاتصال بالهامش فى دولة المركز، ولا بالمركز فى دولة المركز وذلك بسبب تعارض المصالح.

٣- أنماط الإمبريالية/ التبعية :

من ناحية أخرى، يوجد خمسة أنماط من الإمبريالية: اقتصادية، وسياسية، وعسكرية، وإعلامية (اتصالات) وثقافية. ولا يجب أن نقع فى وهم الاعتقاد بأن أحد هذه الأنماط أساسى أكثر من غيره، فالإمبريالية يمكن أن تبدأ من أى زاوية من هذه الزوايا . ومن ثم يتعين فحصها جميعاً للنظر فى مدى إسهام كل منها فى خلق أشكال تفاعل تنطوى على آليات الإمبريالية.

الإمبريالية/ التبعية الاقتصادية: وتتكون من دول المركز التى تقدم أدوات الإنتاج وطرائق تشغيلها، فى حين تقوم دول الهامش بتزويدها بالمواد الخام والأسواق.

أما الإمبريالية/ التبعية السياسية: فيقوم المركز بتقديم قرارات ونماذج كى يقوم الهامش بمحاكاتها بينما يزود الهامش المركز بالطاعة اللازمة وتقليد النماذج المطروحة عليه. وعلى وجه العموم، فإن دول المركز تمتلك بصفة دائمة، بنية أكثر تقدماً تغرى الآخرين على تقليدها نظراً لعدم مواجهة المركز أية تحديات. ولذلك فإن شرعية نماذج المركز تنبع آلياً من أصولها ومنشئها لا من جوهرها ومغزاها .

أما الإمبريالية العسكرية: فتتمثل فى أن دول المركز وحدها هى التى تمتلك القدرة الصناعية على إنتاج تكنولوجيا ثقيلة، والبنية الاجتماعية الموائمة للجيوش المعاصرة. وهنا أيضاً ينتج المركز القرارات المتعلقة بالجوانب العسكرية، فى حين يقوم الهامش بتنفيذها واستخدامها .

أما الإمبريالية الإعلامية (الاتصالات): فتقوم أساساً على بنية التفاعل الإقطاعى، وعلى مقدرة دول المركز على إنتاج أدوات الاتصال والانتقال. وفى هذا المقام، يمكن على الدوام بيع الأدوات التى تنتمى إلى عصور سابقة لدول الهامش فى إطار تفاعل تجارى رأسى بصفة عامة، كما يحدث مثلاً مع أدوات الإنتاج التى فات أوانها ووسائل التدمير وأدوات الابتكار والخلق

وأجهزتها، وحيث تحتكر دول المركز مؤسسات المعرفة والعلم والتكنولوجيا، فلا يمكن لدول الهامش أن تحلق بها. بل يهيمن المركز أيضاً على الهامش نفسه.

أما عن الإمبريالية الثقافية (والتربوية): فيقوم تقسيم العمل فيها على أن يحتكر المركز تقديم التدريس (المعرفة والمناهج والمعلمين) وأدوات الخلق والسمات اللازمة له من استقلال ومبادأة في حين يستأثر بتقديم التعلم وإضفاء الشرعية على ثقافة المركز- أى يقدم التبعية. تزود دول المركز الهوامش بالمعلمين وبتحديد ما الذى يستأهل تضمينه فى المناهج وتعلمه.

وإذ تقدم دول الهامش المتعلمين، وتذعن لعمليات النقل الثقافى، فإنها تضفى- ضمنًا- شرعية على ثقافة المركز، ويعزز ذلك دوله، ويحفزه على الاستمرار فى إنتاج الثقافة وتصديرها مما يخلق على الدوام طلباً مستمراً للتكنولوجيا والمستحدثات الجديدة.

كما أن المجال العلمى أيضاً ينطوى على تقسيم رأسى للعمل بين بلدان المركز والهامش مما يخلق حالة الإمبريالية العلمية.

ونعنى بالإمبريالية العلمية الظاهرة التى بمقتضاها يقع مركز الثقل فى الحصول على المعرفة والمعلومات حول بلد معين خارج حدود هذا البلد. وما يحدث للمعرفة والعلم يشبه تماماً ما يجرى من حصول الدول الرأسمالية على المواد الخام من الدول المتخلفة بأثمان زهيدة يتم تصنيعها وإعادة تصديرها فى شكل سلع وأجهزة وأدوات نظير أسعار مرتفعة. فالعملية الأكثر أهمية وتعقيداً- التصنيع- تتم هنا خارج البلدان المتخلفة.

وعلى الصعيد العلمى يقوم العالم الذى ينتمى إلى دول المركز بجمع البيانات والمعلومات من دولة الهامش غالباً بمساعدة فريق من الباحثين الوطنيين. ثم يحمل هذه المعلومات إلى مراكزه العلمية فى الشمال حيث يتم تنظيمها وتحليلها وتصنيفها وصياغة النظرية والتقرير النهائى على مرحلتين: إحداهما تتعلق بمتطلبات الإدارة السياسية لدولة المركز من هذه النتائج. وترتبط الثانية بنشر وتصدير ما تدعو حاجة هذه الإدارة لإطلاع مواطنى وصانعى القرار فى البلدان المتخلفة عليه من معلومات ناهيك عن الأرباح الطائلة التى تتحقق لدول المركز نتيجة بيع هذه المعلومات إلى الهامش.

وهكذا تظل الدول المتقدمة علمياً فى موقع يسمح لها بأن تعرف عن الدول الأخرى أكثر مما تعرف هذه الدول عن نفسها. وتظل مراكز البحث العلمى والجامعات ومؤسسات التعليم بصفة عامة ورجالاتها فى الدول المتخلفة علمياً فى حالة تبعية كاملة للعلم الغربى المتقدم حيث تلهف دوماً للحصول على آخر تطورات المعرفة العلمية حتى فيما يتعلق ببلدانهم وشئونها.

والأمر اللافت للنظر فى هذا الصدد أن أحد عوامل تقدم العلم الغربى يرجع لاستثمار بلدان وشعوب العالم المتخلف كمعامل لتجريب نظرياتهم وأدواتهم ومناهجهم العلمية. ويتم استغلال هذه المعامل فى يسر وسهولة،وفى كثير من الأحيان دون نفقات طائلة كتلك التى يتكلفها البحث العلمى فى الدول المتقدمة.

ويكفى أن نتأمل الأحوال التى وصلت إليها جامعاتنا ومراكزنا العلمية نتيجة ارتباطها بالعالم الغربى ونظرياته ومناهجه حتى نلمس حقيقة هذه الإمبريالية العلمية التى تنخر فى بنياننا العلمى والتى يعود إليها فى المقام الأول والأخير- ومن وجهة نظرنا- حقيقة التخلف العلمى الذى نعانيه.

٤- مراحل الإمبريالية :

تطورت الإمبريالية فى مراحل معينة عبر التاريخ فلقد اتخذت فى الماضى شكل الاحتلال العسكرى ثم قام" المركز" فى دول المركز بإنشاء رأس جسر له فى الهامش وذلك باستزراع فئة من المستوطنين يعملون لحسابه. ويعرف هذا النوع من الإمبريالية بالاستعمار Colonialism. بيد أنه من تقدم وسائل الاتصال والنقل لم تعد هناك حاجة للتواجد العسكرى الكثيف، فلقد أصبح من الممكن ارتباط المركزين (فى دول المركز والهامش) بالمواصلات السريعة. وقامت المنظمات الدولية بتقديم أدوات الربط اللازمة وغدا ترجمة اتساق المصالح بين المراكز يتخذ إطار التكافؤ داخل المنظمات الدولية،وهذا هو الاستعمار الجديد Neocolonialism.

وإذا تناولنا- كمثال- واحدة من المنظمات الإمبريالية سواء كانت هذه المنظمة شركة" جنرال موتورز" أو " الأممية الشيوعية"، نجد أنها تمر- وفقاً لجالتونج، فى مراحل خمسة:

١- تمر المنظمة أولاً بالمرحلة الوطنية، حيث تنشط وتمارس وظائفها داخل وطنها الأم.

٢- تبدأ المنظمة فى المرحلة الثانية بتجاوز الحدود الوطنية وتأسيس فروع بالخارج تدار بواسطة وكلاء، وينشئ هؤلاء الوكلاء رأس جسر فى دول الهامش. وتمثل هذه مرحلة ما قبل الإمبريالية حيث إن رأس الجسر ليس قائماً فى المركز بل فى دولة الهامش، وحتى بالرغم من ذلك فإن الوكلاء يمثلون قوى فاعلة تنجح غالباً فى تحقيق التغير.

٣- المرحلة الثالثة وهى الإمبريالية الخالصة، وتشهد ظهور الصفوة الملتحمة مع "صفوات" دول الهامش. ومن ثم تصبح المنظمات فى هذه المرحلة متعددة الجنسيات. ولكن تكون الهيمنة للمؤسسة أو الشركة الكائنة بدولة المركز فى علاقات غير متكافئة مع فروعها؛ أى أننا نجد الهامش يعنى باستخراج المواد الخام وتوفير العمالة اللازمة للشركة،وتظل القيادة العليا فى المنظمة الدولية دائما قيادة دولة المركز، كما يحكم مبدأ تقسيم العمل الرأسى العلاقات فيما بينها. كما أن بنية التفاعلات العامة تغدو فى هذا السياق بنية إقطاعية. وتلك تمثل الحالة الراهنة لمعظم المنظمات الدولية (متعددة الجنسيات) كما تستخدم هذه المنظمات بواسطة مجتمعات المركز للدعوة إلى قيمها ونشر ثقافتها.

٤- أما فى المرحلة الرابعة فتبدأ دول الهامش طلب المزيد من التكافؤ داخل المنظمات كما أنها- وهى لا تزال تمارس مناشطها من خلال المؤسسات متعددة الجنسيات- تبدأ فى نقد مبدأ تقسيم العمل، لم لا توزع عقود البحوث ومناشط التخطيط ما الاستراتيجى بشكل أكثر تكافؤا؟ لماذا لا ينشأ التفاعل بين مجتمعات الهامش وبعضها؟ وتصبح شبكة العلاقات الكلية- بصفة عامة- أكثر عدالة. بيد أنها تبقى بشكل أساسى علاقة مساواة بين "الصفوات" لا بين "الهوامش". ويبدو أن المرحلة الرابعة قد بدأت على التو.

٥- أما فى المرحلة الخامسة فتضمحل الدولة القومية ويحل محلها تنظيم عالمى جديد.

فى المرحلة الراهنة فى تطور "النظام العالمى"، يتفاعل المركز فى دولة المركز مع المركز فى دولة الهامش من خلال المنظمات لكن التفاعل بينهما فى المستقبل يغدو بواسطة شبكات اتصال متقدمة.

وعلى أية حال، يمكن لأي نمط من أنماط الإمبريالية أن يتحول إلى نمط آخر، قد تتحول الإمبريالية السياسية إلى إمبريالية اقتصادية من خلال فرض اتفاقات تجارية مواتية. كما يمكن أن تتحول الإمبريالية العسكرية إلى إمبريالية اتصالات بواسطة طرح مبدأ الضرورة العسكرية لمركز السيطرة على إمكانات الاتصال والنقل وكلما كان اقتصاد المجتمع محكم الترابط، ظهرت أمامه مطالب التوسع. هذا ما تفتقده المجتمعات التقليدية التي تتميز بضعف الروابط بين أعضائها.

كما يمكن أن تتحول إمبريالية الاتصالات إلى إمبريالية ثقافية بتنظيم تدفق المعلومات. وقد تنتقل الإمبريالية الثقافية إلى إمبريالية اقتصادية عن طريق بعض الأساليب مثل المعونات الفنية التي قد تحفز في الدول الفقيرة تزايداً في طلب السلع المنتجة في الدول المتقدمة. ومن المألوف أن يقوم خبير المكانة الفنية بتحديد إجراءات التشغيل الواجبة للبرامج، في حين يتعين على نظيره في المجتمعات المتخلفة تنفيذها.

ولا يجوز أن ننسى أنه في المجتمع الصناعي المتقدم، فتوزع/ بعد عدم المساواة أساساً في توزيع الجوانب الاقتصادية والسياسية والعسكرية والاتصالات وفي المجال الثقافي بأسلوب متفاوت. لا يمكن أن تحقق المساواة داخل مجتمعات المركز، لكنها من المفروض أن تكون أقل درجة من عدم المساواة السائدة في دول الهامش. وتساعد هذه الخاصية على تزويد المركز ببنية أكثر قوة وتماسك، كما أن من شأنه أن يجعل الهامش في دولة مركز يعتقد أنه يحصل على نصيب داخل النظام. ومن ثم، فإن "الديمقراطيات الليبرالية"- أي بلدان المركز- تحقق لمواطنيها تكافؤ نسبي في الحصول على فرص الحياة المختلفة؛ ولكن بدلاً من النظر إلى هذه الديموقراطية بوصفها محصلة أو شرطاً للتنمية الاقتصادية داخل مجموعة معينة من البلدان، يمكن أيضاً رؤيتها بوصفها شرطاً لممارسة تحكماً فعالاً لبلدان الهامش.

وإذا كان الحديث هنا ينصب على ثنائية المركز/ الهامش فليس هناك صعوبة في تصور بعض التدخلات بين القمة والقاعدة في هذا الهرم. ويمكن للمرء تصور خط متصل للطبقات الاجتماعية داخل كل مجتمع، كما من الجائز النظر إلى الحكومة باعتبارها تمثل قوة تدخل بين الجماعات. وفي نفس السياق، قد تقوم دولة ثالثة كطرف ما بين دولة المركز ودولة الهامش. ومن

الطبيعى أن تحتل الولايات المتحدة الأمريكية مكانة "المركز" مع اليابان والاتحاد السوفيتى وأوروبا كمراكز منافسة.

ويمكن أيضاً استخدام هذا المنهج التحليلى مع التشكيلات التى لا ترتبط بحدود وأوطان معينة مثل المنظمات متعددة الجنسيات. فهى تجمعات تتصف بتقسيم رأسى للعمل داخلها، كما قد تشارك منظمات أخرى خارجها فى تقسيم آخر للعمل داخلها، كما تشارك منظمات أخرى خارجها فى تقسيم آخر للعمل. وربما ارتبطت هذه المنظمات مع بعضها فى علاقات إمبريالية وتبعية خاصة. وفى استخدام نظرية المركز/ الهامش للإمبريالية فى تحليل التشكيلات غير المرتبطة بأوطان محددة مثل المنظمات، فالمهم هنا لفت الانتباه إلى ما إذا كان المركز قد أقام رؤوس جسور فى مواقع أو تشكيلات أخرى، وما إذا كانت قادرة على تنظيم العمل فيما بينها وفقاً لمبدأ تقسيم العمل الرأسى.

وفى إطار هذا المنهج أيضاً يمكن النظر إلى عمليات نشر التكنولوجيا والمستحدثات وأيضاً المعارف والعلوم التربوية المختلفة بوصفها جزءاً من علاقات التفاعل الرأسية فالتقسيم الرأسى للعمل قد يساعد فى تنظيم مواقع الأطراف المختلفة بحيث يجنى أصحاب الاختراعات ومنتجو المعرفة أرباحهم عن طريق بيع إنتاجهم فى قاعدة الهرم. وتبدو هذه الحقيقة بجلاء فى الهيمنة الأمريكية على أسواق السلاح العالمية. تبيع الولايات المتحدة طائراتها الحربية وأسلحتها والعقول الإلكترونية القديمة إلى المجتمعات المتخلفة. وتحافظ بذلك على موقعها كمركز لاختراع وتصميم المستحدثات وإنتاجها والتحكم فى دورة الابتكار.

وفى واقع الأمر، فإن النظام العالمى أكثر تعقيداً مما يبدو من هذا الوصف، ومثله فى ذلك مثل الهرم الحضرى مكبراً فى مستوى عالمى. وإذا كانت مجموعة الدول الأوروبية تقف بصورة أو بأخرى فى حالة تبعية للولايات المتحدة الأمريكية، فإن الدول الأقل نمواً تعانى من تبعيتها لأوروبا، وكذلك المجتمعات ذات مستويات النمو الأدنى تقف بدورها فى هذا الفريق الثالث موقفاً تبعياً.

ومحصلة هذا النمط من العلاقات عبارة عن مجموعة من المجتمعات تقع فى نظام تبادل رأسى، متدرجة بإحكام ودقة شديدين. قد لا يكون التبادل بين أى مجتمعين غير متكافئ بدرجة كبيرة، ولكن من المحقق أن التفاوت بين القمة والقاعدة بالغ الضخامة، ومثال ذلك حدة التفاوت الزائد فى التجارة بين الولايات المتحدة وأمريكا حيث نجد أن ميزان التبادل غير متكافئ بدرجة كبيرة.

والتقسيم الرأسى للعمل لا يسمح للبلدان متعثرة النمو أن تنتج سوى مصادر أولية ومنتجات صناعية أقل تعقيداً، تبادلها منحازة للبلدان المتقدمة. وجدير بالذكر، أن الدول المصدرة للنفط فى دول الخليج العربى وغيرها تطرحه فى الأسواق بأسعار أقل كثيراً مما كان يمكن أن تحصل عليه. ويرجع ذلك جزئيا إلى أن" النخب" الحاكمة فى هذه الدول استطاعت جمع ثروات ضخمة رغم معدلات التبادل المنخفضة. ومن ناحية أخرى، فهى لم تدرك أبداً أن بإمكانها تنظيم جهود ناجحة التحكم فى الأسعار .ورغم قيام " أوبك" فإن التفكك بين هذه الدول يحول دون تنظيم هذه الجهود ومن الملاحظ أن وقف ضخ البترول فى عام ١٩٧٣ فى العالم العربى، أدى إلى اضطراب النظام العالمى بأكمله ،كما أوضح أن تحديد أسعار البترول لم يكن راجعاً " للعرض والطلب" باعتبارهما محددين موضوعيين باستثناء التلاعب بما بواسطة قوى سياسية خارجية.

جدير بالذكر أن بعض أوجه النقد قد وجهت إلى نظرية المركز/ الهامش. وقيل فى أن هذين المفهومين لا يشيران إلى قوى اجتماعية بل أنهما مفهومان تحليليان. وما لم يتم تحديد الفئات والقوى الاجتماعية التى يشير كل مفهوم إليها فإن جدواها الاجتماعية تغدو محدودة. مفهوما المركز والهامش لم يتم تحديدها فى إطار الأبنية الاقتصادية والاجتماعية للدول المتخلفة،ولم يتم الإشارة إلى طبقات اجتماعية ومصالح اقتصادية محددة، ولم يتم تحديد الأشكال التنظيمية التى يأخذها الصراع بين المصالح أو التحالف بينهما فى كل مرحلة، وليس هناك إشارة إلى كيفية تغير هذه الأشكال التنظيمية من مرحلة إلى أخرى.

أضف إلى ذلك، أن النظرية بتركيزها على العلاقات غير المتكافئة بين المركز والهامش أى على مسألة التوزيع ، لا تأخذ فى اعتبارها نظام الإنتاج،وبالذات مسألة الرأسمالية باعتبارها نظاماً اقتصادياً يقوم على علاقات اجتماعية محددة التوزيع والإنتاج، وهكذا، فإن مناقشة العلاقات غير المتكافئة لا يمكن أن يتم فى فراغ وبدون مناقشة نمط الإنتاج المرتبط بهذه العلاقات، والتفاعل بين علاقات عدم التكافؤ ووجود نمط محدد للإنتاج والتوزيع يوجده هذا النظام (انظر على الدين هلال. الاقتصاد السياسى وقضايا التنمية، السياسة الدولية، يناير ١٩٨٤، ص ٥٧) .

ومهما يكن من أمر أشكال النقد الموجه لهذه النظرية،فإن اختيارنا لها كإطار لتوضيح المفاهيم المتضمنة فى موضوع التعليم والنظام العالمى الجديد اختيار عملى ومفيد من الناحية التحليلية فى بعض الجوانب منها:

(١) أنها تزودنا بمنظومة مفاهيمية لازمة للحديث فى موضوع التعليم والنظام العالمى تسمح لنا بطرح فكرة النظام العالمى وتحليل مواقع الدول أو المجتمعات المتضمنة فيه،كما تيسر فهم عملية توزيع المصالح بداخلها .

(٢) أنها توضح أنماط الصراع بين المركز والهامش ثم فى داخل كل من المركز والهامش. كما تكشف عن الأدوار المختلفة للأبنية الاقتصادية والسياسية والإعلامية والثقافية والتعليمية، والعلاقات بينها، فى ظل وجود نظام للسيطرة العالمية.

(٣) أنها توضح كيف تستطيع الطبقة الحاكمة فى دول المركز اختراق دول الهامش والتأثير على سياستها من خلال أدوات عدة مثل الشركات دولية النشاط ومؤسسات التمويل الدولية. (أنظر أيضاً : علي الدين هلال، المرجع السابق، ص ٥٨) .

وأهم من هذا وذاك أن النظرية تتناول موضوع التبعية بوصفه محصلة ليس فقط للهيمنة الخارجية بل تلعب الفئات الحاكمة بالهامش جانبا مهما فى تحقيق علاقة الهيمنة والتبعية فى بلدانها .

ومن المؤكد، أنه يمكننا الآن فى ضوء هذه النظرية استخدام هذه المفاهيم المختلفة مثل المركز والهامش، والإمبريالية والتبعية... بطريقة أفضل لتحليل موقع التعليم المصرى من هذه العلاقة.

ثانيا: التعليم المصرى والنظام العالمى

أدى سقوط النظام الاشتراكى وانتصار الرأسمالية إلى إعلان بعض المفكرين أن الصراع الأيديولوجى قد انتهى وأن النظام العالمى القديم يتلاشى ليفسح الطريق لنظام عالمى جديد . ويزعم هؤلاء المفكرون أن الولايات المتحدة الأمريكية تنفرد اليوم بصلاحية تقرير شئون العالم فى ظل نهاية كل أشكال المعارضة والنقد ضد الرأسمالية.

والأرجح، أن النظام العالمى الجديد بكل متغيراته وأوضاعه إن هو إلا امتداد تاريخى منطقى للنظام العالمى الذى بدأ مع عصر النهضة وصعود طبقة البرجوازية ونشأة النظام الرأسمالى وتطوره. كما أن كافة الخصائص والعلاقات التى تصفها نظرية المركز/ الهامش لا تزال تحدد ملامح هذا النظام الجديد.

وفى اعتقادنا أن سقوط النظم الاشتراكية ، لا يعنى نهاية الماركسية، إنما يشير وحسب إلى إخفاق " الشيوعية السوفيتية" وضرورة استبعادها كخطوة ضرورية لبناء مشروع مركسى إنسانى وديمقراطى أضف إلى ذلك أن أمريكا نفسها تشهد اليوم مناقشات حول توقع هبوط قوتها كدولة عظمى قائدة للعالم الغربى ولأن آلة السياسة الأمريكية استتب لها الأمر على مدى سنين طويلة، على أنها هى التى تقود، وأنها المثل والنموذج والقدوة، فإن طرح فكرة توقع الهبوط والانحسار قد أحدث حالة من التوتر داخل وخارج آلة السياسة الأمريكية أو بتعبير محدد داخل غرفة صناعة القرار السياسى وزاد من حدة التوتر والحساسية لديها، أن "النموذج الأمريكى" للتطور الاقتصادى والاجتماعى أصبح مطروحاً للتأمل وإعادة التقييم والتساؤل حول سلامته فى الداخل والخارج.

ففى داخل أمريكا ذاتها، فإن هناك قلقاً حول ما إذا كان النموذج الأمريكى لرأسمالية السوق الحرة سوف يكون قادراً على أن ينافس فى المدى الطويل اليابان أو ألمانيا، وبالتالى يعرض الأساس المطلوب لأمريكا قوية.

أما فى الخارج فإن الولايات المتحدة لم تعد فى نظر حلفائها نموذجاً للرخاء بل أن البديل الأوروبى أو اليابانى قد اكتسب مصداقية مساوية للبديل الأمريكى إن لم تكن أكبر بفضل نجاح

عمليات التكامل الاقتصادى والسياسى بين دول المجموعة الأوروبية فى الثمانينات. وبالطبع فإن تراجع الثقة فى النموذج الأمريكى داخل مساحة الغرب، أو تحت مظلته يمثل عنصر ضغط على قدرة هذا التوحد الغربى، على أن يستمر موحداً متماسكاً مثلما كان. يزيد من الضغوط التى تخلق مزيداً من التوتر والحساسية، تفوق وتباعد بين أطراف الكل الواحد، أن أمريكا حتى الآن، وفى إطار هذه العلاقة ما زالت تحسب قوة مهيمنة على زمام الأحداث الدولية، لكن هذه الهيمنة لا تتوفر لها ضمانات الاستمرار. (انظر عاطف الغمرى، نظرية الصدام بين الغرب والغرب، الأهرام ١٩٩٣/٩/١٥).

وفى ضوء هذه التطورات فإن النظام العالمى الجديد يعنى فقط نزعة قوية لسرعة تدويل النظام الرأسمالى، وما يستتبعه من عمليات إدماج لكافة مجتمعات العالم الثالث ومحاولة شد الأنظمة الاشتراكية المتهاوية إلى السوق الرأسمالى العالمى.

ولا تختلف ملامح هذا النظام عن القديم، بل تتوفر له كافة خصائص التوزيع الهرمى بين المركز والهامش، والاستغلال القائم داخل كل منها وفيما بينهما كما وصفه "جوهان جالتونج" ويبدو أن السياسة الجديدة لاستخدام دول المركز للإرهاب الدولى والبطش السافر والقوة الغاشمة فى سبيل إدماج مجتمعات العالم الثالث فى السوق العالمى إن هو إلا امتداد منطقى لسياساتها الإرهابية التى درجت على استخدامها حين تحل بها الأزمات.

ودمج مجتمعات العالم الثالث فى السوق العالمى، يتطلب علاقات هيمنة وتبعية علمية وثقافية وتربوية بين شعوب الشمال والجنوب. فهذه العلاقات تقوم بدور ارتكازى فى عقلنة الهيمنة الاقتصادية وهى شرط أساسى من شروط ديمومة استغلال الشمال لثروات واقتصاديات الجنوب ويوظف الشمال إمكاناته الفنية الضخمة ووسائل الإعلام وقنوات الاتصال المختلفة لكى يخضع ثقافات الجنوب لتوجهاته وما يتمتع به من أيديولوجية خاصة،كما يقوم الشمال بتصدير تجربته الحياتية والحضارية وتعميمها عالمياً، ويصورها بأنها هى التجربة الحياتية الناجحة والمثالية والتى تستحق دون غيرها أن تكون نموذجاً جديراً بالاقتباس والمحاكاة. (عبد الخالق عبد الله،العالم المعاصر والصراعات الدولية، عالم المعرفة،الكويت، العدد ١٣٣ يناير ١٩٨٩، ص ٢٠٦).

ويقوم الشمال بالاستعانة فى ذلك بالشركات متعددة الجنسية ومؤسسات الإعلانات الدولية ووكالات الأنباء العالمية وبجيش هائل من الفنيين والخبراء وعلماء النفس ومن الذين يتقنون فن تزييف الوعى وترويض العقول. كل ذلك من أجل نشر الثقافة الرأسمالية والتجارية الاستهلاكية وتعميم النموذج الرأسمالى وخصوصاً النموذج الأمريكى.

كما تقوم هذه القوى وعلى رأسها المؤسسات الإعلامية الاحتكارية بتشويه الثقافات الوطنية والشعبية المحلية فى الجنوب، وتتعمد تشويه صورة الجنوب لذاته وتحرف فى قيمه لماضيه وحاضره ومستقبله، وتعمل على إحداث تخريب ثقافى هائل. لذلك لم يعد دور الشركات متعددة الجنسيات– كما يذكر عبد الخالق عبد الله– مقتصراً على النهب والاستغلال الاقتصادى، بل أنه يتعدى ذلك إلى التخريب الثقافى وخلق نموذج ثقافى وتربوى استهلاكى عالمى. (عبد الخالق عبد الله، المرجع السابق، ص ٢٠٧)

على أننا يجب ألا نقع فى وهم الاعتقاد بأن الأمر كله يتعلق بمساعى دول المركز فى الشمال لفرض علاقات الهيمنة/ التبعية على دول الهامش فى الجنوب خصوصاً فى مجال التربية والثقافة. فإلى جانب ذلك، ترتكز هذه العلاقات أيضاً على عدة حقائق موضوعية تفرض نفسها على كافة المجتمعات ومن ثم لا مجال لإنكارها، هذا فضلاً عن إسهامات الفئات الحاكمة بدول الهامش. وأول هذه الحقائق سيطرة اللغات الأجنبية– الإنجليزية خصوصاً– على تجارة العالم الثقافية. وتظهر معظم الكتب والدوريات وقنوات الاتصال العلمى فى لغات أجنبية محددة: الإنجليزية أو الفرنسية إلى حد ما الألمانية والأسبانية والروسية. علاوة على ذلك، فإن صفوة العالم الثالث تجيد استخدام اللغات الأجنبية. وليس من شك أن الدور العالمى الذى تلعبه اللغات الأوروبية والدور التاريخى لهذه اللغات فى كثير من بلدان العالم الثالث يزيد من سيطرة دول المركز.

وثانى هذه الحقائق ما نشاهده من احتكار الدول الصناعية إنتاج معظم سلع العالم الثقافية. وفى هذا الصدد، تجرى غالبية البحوث الأساسية والتطبيقية فى المجتمعات الغربية، كما

يستتبع ذلك هيمنة هذه المجتمعات تكنولوجيا. وينتج عن ذلك تبعية العالم الثالث واعتماده على العالم الغربي ومستحدثاته التكنولوجية وقيامه بتسديد رسوم باهظة لقاء الترخيص باستخدامها.

وإلى جانب ذلك، تقع معظم وكالات الأنباء والصحف في الدول الصناعية المتقدمة. كما أن غالبية الدوريات العلمية والأكاديمية تنشر هي الأخرى في غالبية البلدان،وتعكس توجهاتها وحاجاتها. وتشير إحدى الدراسات التي قامت بمسح لدوريات العلوم الاجتماعية أن أكثر من ٦٢٪ منها ينشر في الولايات المتحدة وانجلترا وفرنسا. والأرجح أن هذه النسبة قد تزداد في حالة دوريات العلوم الطبيعية.

(انظر:

Phiilip G Altbach, "Servitude of the Mind? Dcpendency and Neocolonialism Teachers College Record, 79 (December 1977, p. 9).

ومن الحقائق التي تقوم على أساسها علاقات الهيمنة والتبعية أيضاً ما نشاهده في مجال نشر الكتب بوجه عام، فغالبية بيوت النشر والتوزيع تقع في الغرب،ويتعين على العالم الثالث في ضوء تردي ما يملكه من صناعة في هذا المجال أن يستورد كميات طائلة من الكتب. وتجرى أنظمة توزيع الكتب وأشكال المعرفة المطبوعة الأخرى بوجه عام بين المركز والهامش، ولم تتطور بعد شبكات التوزيع القائمة بين بلدان العالم الثالث، كما أن الاتفاقات الدولية التي تتعلق بحقوق طبع الكتب وتوزيعها وعمليات صناعة النشر الأخرى تقع أساساً تحت هيمنة الدول الصناعية.

ويقوم واضعو الكتب في المجتمعات الصناعية وغير الصناعية بتكييف موضوعات مصنفاتهم لحاجات الأسواق الرئيسية لمنتجاتهم، ومن ثم تسود مناهج الغرب وأيديولوجياته وأذواقه الفكرية السوق العالمية للمنتجات الثقافية. أضف إلى ذلك أن كثيراً من مؤلفي العالم الثالث يفضلون نشر كتبهم في الغرب فيما يحظوا بقدر أكبر من التوزيع والتقدير الشخصي. ومن الطبيعي أن يدفع كل ذلك إلى توجيه الحياة الفكرية للعالم الثالث في اتجاه الغرب.

يضاف إلى ذلك، تكنولوجيا التعليم، فهي أيضاً جزء من علاقات الهيمنة/ التبعية، ولا يزال العالم الثالث يحتفظ بأبنية تنظيمية ذات صبغة غربية في أنظمته التعليمية، ورثها من الحقبة

الاستعمارية،ويمتد ذلك أحياناً إلى الاحتفاظ بمناهج هذه الحقبة التي أوجدها الاحتلال في ضوء الأزمات الاقتصادية المتتالية، وعدم القدرة على تحمل التكاليف الباهظة لتطوير المناهج. وغالباً يفضل القائمون على هذه المجتمعات استيراد مواد تعليمية كالأفلام وأدوات المعامل وأجهزتها، خصوصاً حين تتكفل برامج المعونة الأجنبية بسداد التكلفة. ولقد تم- مثلا- استيراد مستحدثات الغرب في مجال المناهج ومنها" الرياضيات الحديثة" وفكرة الجامعة المفتوحة مع تعديلات طفيفة تتناسب مع الظروف المحلية.

ويمكن القول، إن هيمنة دول المركز الصناعية الكاملة على التعليم والبحث والنشر تحدد المفاهيم المستخدمة لتعريف العالم الثالث لنفسه فلقد أصبحت مناهج البحث الغربية، خصوصا في العلوم الاجتماعية، هي السائدة في العالم الثالث. ونظرة فاحصة لما يجرى في جامعاتنا اليوم، وبالمؤسسات العلمية والتعليمية في العالم الثالث عموما، تكشف بجلاء عن حقيقة أن الأفكار الغربية حول طبيعة عالمنا ومجتمعاتنا، وحول التنمية، والتعليم تمثل الإطار المرجعي لكثير من مفكري العالم الثالث.

وفي مصر .... رغم أن علاقات الهيمنة والتبعية لها تاريخ طويل إلا أن محاولات شد منظومة التعليم بها إلى مجال" العولمة" قد اتخذت منعطفا جديدا أكثر حدة مع نهايات السبعينات، وبلغت ذروتها مع بداية الدعوة لمشروع النظام العالمي الجديد أو قبيل ذلك بعدة سنوات.

ولقد بدأت الخبرة الأمريكية منذ نهايات السبعينات تساعد نظام التعليم المصري بكل ثقلها لكي يلعب الدور المناط به في إطار تحول المجتمع إلى نظام السوق تهيئة لسرعة اندماجه في النظام الاقتصادي العالمي، وتعميق هذا الاندماج.

ويمكن تحديد ثلاث آليات أساسية استخدمت لإنجاز هذا الهدف:

أول هذه الآليات خصخصة التعليم المصري: أي أن تحويل منظومة التعليم من القطاع العام الحكومي إلى القطاع الخاص. ومعنى ذلك، انسحاب الدولة من ممارسة مسئولياتها في تمويل التعليم، والاقتصار على تمويل نوع رخيص ومتواضع من الخدمات التعليمية الأساسية أو الضرورية لغير القادرين، في حين يسمح للقطاع الخاص الحر بالاستثمار في هذا المجال وتقديم خدمات

للقادرين وذلك على نطاق واسع. وكان من جراء هذه السياسة أن دخل هذا المجال رجال أعمال ومستثمرون لا علاقة لهم بالعملية التعليمية سوى تحقيق الكسب فقط.

وتمتد الخصخصة لتشمل كافة مراحل التعليم من مدارس الحضانة وحتى ما بعد التعليم الثانوى حيث يمكن الاستثمار فى معاهد تعليمية عليا أو فيما أطلق عليه" الجامعة الأهلية"(وتأمل أيضا تجربة الجامعة المفتوحة!!) وسعى الحكومة تدريجيا نحو زيادة رسوم التعليم فى كافة مراحله.

وتحقق الخصخصة فى المجال الداخلى استقراراً للعلاقات الاجتماعية الطبقية التى بدأت فى التبلور مع بدايات التحول إلى نظام السوق، أى منذ منتصف السبعينات، فهى تؤمن تحقيق التمايز الطبقى فى مستويات عدة.

(١) تمايز فى مستوى الجهاز التعليمى ومستوى البناء والتجهيزات بحيث يسود فى مدارس القطاع الخاص الاستثمارى مبدأ الانتقاء فى القبول - إلى جانب القدرة المالية والخلفية الاجتماعية/ الاقتصادية للأسرة- صورة " الواسطة" والتشدد فى القدرات الأكاديمية فى المراحل السابقة والاستعدادات لتعليم اللغات الأجنبية. ومن المألوف أن تتوفر جميع هذه الشروط لأبناء الطبقات الميسورة والوسطى.

(٢) التمايز الناتج من مستوى النجاح فى الامتحانات حيث يقوم القبول فى الجامعة على الدرجات والمجموع. وطبيعى أن تتوافر شروط التفوق وبشكل جماعى لدى أبناء الفئات العليا والوسطى بسبب الظروف التعليمية والاجتماعية والاقتصادية وتحقق الخصخصة بلا شك مزيداً من فرص التمايز التعليمى الطبقى فى مستويات النجاح فى الامتحانات عن طريق الفروق الهائلة فى الإمكانات المتوفرة لكلا نوعى التعليم، العام والخاص.

(٣) محاكاة إطار منظومة التعليم ومضمونها محيط كل من الطبقة العليا والوسطى وقيمها. فتسود فى المناهج والامتحانات المطورة ومتطلبات النجاح والتفوق فيها، نفس العادات العقلية والسلوكية المنتشرة فى أوساط الطبقات المقتدرة والتى يتم تصميمها فى مدارس القطاع الخاص (نقصد هنا مدارس اللغات).

وهكذا تضمن الطبقات المهيمنة فى مصر- مع الأخذ بسياسة خصخصة التعليم الذى ينجز الآن ولو بصورة مهملة تدريجية تخفى على أبصار الكثيرين - أسباب التميز المهنى لاحتكار المركز المرموق اقتصادياً واجتماعياً.

وثانى الآليات المستخدمة لقيام التعليم بدوره فى إطار إدماج المجتمع المصرى بالسوق العالمى: هو تطوير المناهج ونوعيات التعليم المصاحب لكل نوع من أنواع المعرفة المدرسية سواء كانت فى مستويات التعليم العام أو الفنى أو الجامعى بأنواعه.

والهدف الأساسى من إعادة النظر فى المناهج يكمن فى ربط معاهد التعليم بآليات الإنتاج وما يجرى فى المجتمع من تطورات تتعلق بالجانب الاقتصادى والبنية الاجتماعية. ومن المعروف أن النظام التعليمى فى الدول الرأسمالية يعتبر جزءاً لا يتجزأ من القدرة الاقتصادية للبلاد إلى جانب وظيفته الاجتماعية. ولذلك تدرك الفئات الحاكمة هناك ضرورة تطوير المدرسة كشرط لضمان تنمية اقتصادية بعيدة المدى والارتقاء بالمستوى التكنولوجى.

ولذلك يقوم الخبراء الأجانب، من مؤسسات التمويل الدولية المختلفة بتقديم نصائحهم قائمين على منظومة التعليم المصرى بأن التحول لآليات السوق وما يصاحبه من تطورات علمية وتكنولوجية تتطلب تحولاً موازياً للمناهج المدرسية وأنواع التعليم المرتبطة بها بحيث تزداد مواءمتها لإنتاج المهارات والكفاءات اللازمة لإدارة عجلة الإنتاج بهذه السوق.

وثالث هذه الآليات يتمثل فى إعادة تنظيم أساليب القبول بالمراحل التعليمية المختلفة بحيث يعتمد على أدوات امتحانية أكثر قدرة على فرز الأكفاء من غيرهم ممن لا يملكون القدرات اللازمة للنجاح فى النظام العالمى الجديد. وتحقق هذه الآلية كثيراً من الأهداف التى تضمن قيام التعليم بواجباته فى التحول لآليات السوق. فهى أولاً تساعد الدولة فى إعادة هيكلة المراحل التعليمية المختلفة وأنواعها بحيث تتحكم فى أعداد المقبولين بما يتناسب مع الوضع الجديد للتنمية. وثانياً، تتخلص الدولة من مشكلة البطالة بين الخريجين فى معاهد وكليات لا تستطيع توظيفهم فى ضوء اتجاهاتها الانكماشية على حين تتزايد البطالة بين غير المتعلمين من المتسربين أو الفاشلين بمعيار نظام الامتحانات الجديد. ثالثاً، الأعباء المالية الملقاة على عاتق الحكومة فى جانب الخدمات التعليمية الشعبية خصوصاً مع الأخذ بمفهوم

الخصخصة، فى ضوء التناقض النسبى الهائل الذى سوف يطرأ على أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعى وكذلك بالمرحلة الثانوية.

وجدير بالذكر أن مشروع النظام الجديد للثانوية العامة (مد امتحان الثانوية العامة، عاماً آخر، بحيث تتم عمليات التصفية خلال امتحانين بدلاً من امتحان واحد) والذى بمقتضاه تلقى وزارة التعليم بأعباء جديدة على كاهل المواطنين والطلاب إن هو إلا أسلوب جديد لتصفية الفرص أمام الفقراء.

ولهذا السبب تقوم الحكومة بمساعدة الخبرة الأمريكية بتأسيس عديد من المراكز والأجهزة التى تعمل الآن بدأب شديد لاستكمال إنجاز هذه الآليات وتحويل التعليم إلى التناظر مع السوق الرأسمالى.

وسواء ساعدت هذه الآليات– وربما غيرها– فى تحقيق الترابط بين منظومة التعليم وسوق الإنتاج الرأسمالى، أو أنها أسهمت بدلاً من ذلك فى "تنمية التخلف" فى مصر، وهى إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر دهاءاً واستتاراً، والأكثر خطورة وأهمية فى تحقيق اندماج المجتمعات النامية فى النظام الرأسمالى العالمى... وهو الأمر الأكثر احتمالاً... نقول سواء كان هذا أو ذاك، فإن مما لا شك فيه أن التعليم المصرى يغرق اليوم لأذنيه فى بحور من التبعية بالمعنى الذى أشرنا إليه سابقًا، بمعنى أن القرار المتعلق بمسيرته تخطيطًا وتنفيذًا وتطويرًا يصدر من خارج البلاد.

ومن المخزى أن الذين يشاركون فى دفع عجلة هذه التبعية جيل يتكون من كبار أساتذة التربية فى مصر، يشرفون على بعض المراكز والمؤسسات والبرامج ويديرونها اسماً فقط، فى حين يتلقون التعليمات الخاصة بالإدارة من أجانب أقل منهم خبرة وكفاءة وقد قامت هذه المراكز والبرامج بمعرفة الخبرة الأمريكية كمنافذ للهيمنة الأمريكية على التعليم المصرى.

أما عن منافذ هذه الهيمنة فتشمل ضمن ما تشمله مجالات البحث التربوى، وتأسيس مراكز وأجهزة إدارية جديدة قامت للإشراف على تطوير التعليم، وتوجيه عمليات تطوير المناهج.

(١) وفيما يتعلق بهيمنة الأمريكيين على البحوث التربوية الأساسية، فقد قامت وكالة المعونة الأمريكية بإنشاء وحدة تنسيق العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات لكي تشرف على ما عرف باسم" مشروع ترابط الجامعات" وفى ظل هذا المشروع أنجزت عشرات البحوث التى تغطى تقريبا كافة مجالات التعليم المصرى واختيرت موضوعاتها بمعرفة خبراء وكالة المعونة الأمريكية وجرت تحت إشراف أساتذة أمريكيين من جامعات أمريكية مختلفة. وقبل الأساتذة المصريون أن يلعبوا فيها أدوارا ثانوية بل هامشية للغاية.

(٢) وفيما يتعلق بنقل النماذج الأمريكية للمراكز والمؤسسات الجامعية إلى مصر، فمن المعروف أن الولايات المتحدة قد نشطت عموماً فى مجال تأسيس مراكز ومؤسسات للتعليم العالى على النمط الأمريكى فى مجتمعات العالم الثالث وينظر إلى هذه العملية باعتبارها جزءاً من برنامج لإنشاء "بنية أساسية" لازمة لعمليات التنمية فى هذه المجتمعات. ومن ثم تأسست عدة مراكز وجامعات بأمريكا اللاتينية وأفريقيا على غرار الأنموذج الأمريكى.

ولقد قامت وكالة المعونة الأمريكية بتأسيس مراكز وأجهزة إدارية جديدة فى مصر، فأعادت تنظيم المركز القومى للبحوث التربوية، وقدمت التمويل اللازم لإنشاء ثلاث وحدات أساسية فى إطار التنظيم الجديد هى: **شعبة بحوث السياسات، وشعبة بحوث تطوير المناهج، وشعبة بحوث التخطيط التربوى**، وقد أدخلت بعض التعديلات على هذه الوحدات. فلقد تم - بمعرفة وكالة المعونة الأمريكية وتمويلها- إنشاء مركز تطوير المناهج، والهيئة العامة للأبنية التعليمية.

ويمارس الخبراء الأمريكيون صلاحيات كاملة فى إدارة هذه الأجهزة من الناحية الفعلية ونقرأ مثلاً عن تعليمات صادرة من "وليام ك. كمينجز" بجامعة هارفارد إلى أحد قيادات التربية فى مصر وكان وقتها مديراً فى موقع تربوى على قدر كبير من الأهمية، يحدد له فيها برنامج العمل فى مؤسسته والمراحل المتضمنة فى هذا البرنامج والمهمات التى يتعين إنجازها فى كل مرحلة. ونعجب إذ أن الأستاذ المصرى له خبرته الطويلة فى ميدان التخطيط التربوى، وربما تجب كفاءته وأعماله قرينه الأمريكى.

وفكرة المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى أيضاً، كانت تطويراً لمشروع بنوك الأسئلة التى بدأ باتفاقية خاصة من الجانب البريطانى فى ١٩٨٩/٦/٢٤ وقد تم تأسيس المركز بمعونة وتخطيط أمريكى/ بريطانى ويشمل أربعة أقسام:

١- قسم تطوير الامتحانات والتقويم. ٢- قسم بحوث الامتحانات والتقويم.
٣- قسم التدريب والإعلام ٤- قسم العمليات والمعلومات.

وقد كان دور الحكومة الأمريكية، من خلال وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية يتمثل فى تزويد المركز بالخبراء والتدريب فى كل من مصر وأمريكا، وتزويد المبنى بالأثاث والأجهزة والأدوات ضمن مشروع المعونة للتعليم الأساسى المتوقع تطوره إلى مشروع المعونة للتعليم الثانوى.

واستقدم المركز الخبراء الأمريكيون لتقديم المشورة فيما يتصل بشعبه المختلفة مثل قسم العمليات والمعلومات وبنك الأسئلة وتوظيف الحاسب الآلى فى مجال التقويم. وفى هذا الإطار نظمت البرامج التدريبية التى أشرف عليها خبراء من جامعة كمبردج فى بعض المواد الأكاديمية وحضرها مستشارو المواد والخبراء بمكاتب المستشارين ورؤساء لجان وضع الأسئلة والمعلمين وضمت قائمة الخبراء الذين قاموا بإدارة برنامج التدريب كل من" د. بيفن"،" د. براون" ، "د .لى"، "س. شيبرد" وغيرهم.

وقد تم تكليف خبراء الحاسب الآلى من أساتذة الجامعة الأمريكية لإعداد خطة لميكنة عمليات الامتحانات سواء ما يتصل منها بالمعلومات عن الطلاب أو إجراء الامتحانات واستخدام الحاسب الآلى بفاعلية فى هذا الصدد.

ويشرف الخبراء الأمريكيون إشرافاً كاملاً على وضع خطط العمل بهذه الأجهزة والمراكز التى يتم زرعها فى بنية التعليم المصرى. وثمة خطط طموحة تشد هذه البنية حثيثًا نحو الممارسات التربوية الدولية التى تتزعم الولايات المتحدة مسيرتها وفى هذا الصدد يتولى الخبراء الأجانب من الأمريكيين أو الأوروبيين الذين تتعاقد وكالة المعونة الأمريكية معهم ومنهم مثلاً "جون لندن" كبير المحاضرين بكلية مورى هاوس باسكتلند، لتقديم مشورته الفنية فى مجال التدريب، ومناقشة خطة تدريب العاملين بالمركز وخطة إعداد المدربين، ومتابعة عمل المركز فى نطاق

التدريب والإعلام، و" مايكل هتشج" خبير الكمبيوتر بمركز الامتحانات باسكتلندا لتقديم المعونة الفنية فى مجال الكمبيوتر والعمليات وبنوك الاسئلة ومراجعة استراتيجية المركز بالنسبة لاستخدام الكمبيوتر فى مجال بنوك الأسئلة ،و"دبليم سبيتر" الخبير الأمريكى وذلك لوضع خطة عمل لقسم العمليات والكمبيوتر بالمركز وقد قدم تقريراً عن ملاحظاته عن سير العمل،ووضع تصور لخطة عمل المركز حتى ١٩٩٥ وللهيكل التنظيمى للمركز والعلاقات بين أقسامه ووحداته المختلفة. وكذلك "جيم موريسون" من كلية موراى هاوس، وناقش قضية دور المركز فى تدريب مدرسى اللغة الإنجليزية.

ويجدر الإشارة أيضاً إلى "ستيفن باورز" الذى كلف من هيئة المساعدة الأمريكية بإجراء دراسة تقويمية للجزء الأول من مشروع التعليم الأساسى الذى تموله، وسجل تقريراً عن كيفية الاستفادة بالجزء الثانى من مشروع التعليم الأساسى.

(٣) أما عن الإشراف الأمريكى على تطوير مناهج التعليم المصرى، فلقد أصبحت معروفة وشائعة فى كثير من الأوساط العلمية وغير العلمية. بل لقد تناقل عامة الناس فى مصر هيمنة الخبرة الأمريكية ، على مركز تطوير المناهج ،المناط به تعديل مناهج التعليم المصرى بكافة مراحله وفق الرؤى المتضمنة فى استراتيجية التعليم الجديدة. ويعلن المثقفون من خارج الحقل التربوى رفضهم لهذه الهيمنة. لكن آليات التبعية تتحدى وتقاوم أى حالات عقلية أو فكرية تنتاب جماهير الناس، فالتبعية تعبير عن واقع، وتعكس سيطرة مراكز معينة على مواقع اتخاذ القرار فى بلدان الهامش. ومن ثم فالخبرة الأمريكية مستمرة فى بسط سيطرتها ونفوذها ولا يزال يوجد خبراء أمريكيون من أمثال "بونيتا جروفر"، وليندا لامبرت"، " وثارستوم أتكنز" وغيرهم يتربعون على عرش مركز التطوير ويشرفون على عمليات تطوير المناهج،ومن الأمثلة الصارخة فى هذا الصدد ما قام به "ايفيرت كيش" و"ديفيد باتس" بمركز التنمية التربوية بواشنطن بالتعاون مع وكالة المعونة الأمريكية بالإشراف على إخراج مناهج الدراسات البيئية بالمدارس الابتدائية تحت اسم"مشروع المركز المصرى القومى لتطوير المناهج" وتم تدريس هذه المقدرات فعلاً فى العام الدراسى ١٩٩٢/٩١ فى

الصفوف الثلاثة الأولى بالمدارس الابتدائية إلى أن قررت وزارة التربية والتعليم إلغاء تدريسها في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢.

ومن نافل القول أن المساعدات في مجال المناهج وغيرها ترتبط بأجهزة وأدوات ومطبوعات يتعين استيرادها من الدول الصناعية. وتمثل الكتب المدرسية والأفلام ومعينات التدريس الأخرى أهم هذه العناصر التي غالباً ما تتكامل مع المناهج الجديدة.

مجتمعاً ناشئاً جديداً في مجال التعليم، لقبلنا هذا الوضع دون أي نقاش باعتبار أنه شكل من أشكال" التعاون الدولي" ولو لم نكن نملك هذا الجيش الفياض من المتخصصين في تخطيط المناهج وتصميمها وتطويرها، وكثير منهم من كبار الأساتذة الذين ساهموا- ولا يزالون- في تطوير مناهج التعليم المصري، فضلاً عن ريادتهم في هذا المجال في كثير من الدول العربية وغيرها من مجتمعات العالم الثالث... لو لم يكن لدينا هذه الثروة الفكرية القومية، وذلك الركام الهائل من الخبرة،لقبلنا هذا الوضع دون أي جدل. لكن اللافت للنظر أن جيل الأساتذة من القائمين على المراكز والمؤسسات والوحدات التعليمية في مصر، يرضخون لهذه الظروف ولا يعبرون عن رفضهم لهذا التغلغل الأمريكي في التعليم المصري، بل ويتعاونون مع ممثلي المراكز الغربية من الخبراء تعاوناً يستثير الدهشة والغضب في نفس الوقت.

ليس من شكل أن السياسات التربوية الوافدة من دول المركز تسعى لاستمرار المحافظة على تأثير الغرب على العالم الثالث، وتحمل في طياتها محاولات لدمج مجتمعات الهامش بالنظام الرأسمالي،أي النظام العالمي الجديد الذي تتزعمه الولايات المتحدة الأمريكية. وإذن فمن شأن هذه السياسات أن تعمل على تقوية النظام العالمي، وتعمل على انتشاره.

بيد أن دول المركز لا تكره بلدان العالم الثالث على احتذاء النماذج الغربية، ولا على قبول المعونات التربوية وغير التربوية (ولو أن ذلك قد يحدث بأساليب غير مباشرة). أن محور التأثير يقع في دعمهم أنموذجا للتنمية الاقتصادية، والدور الذي يلعبه التعليم فيه من شأنه أن يتناغم مع الرأسمالية الغربية ومتطلباتها.

ومن المهم الإشارة إلى أن هذه السياسات المستوردة لا تتعارض فقط مع الظروف الاجتماعية والثقافية لبلدان العالم الثالث، بل أحيانا تكون أنماطها وما يسفر عنها من تبعات ضارة اقتصادياً واجتماعياً (تضخم الدرجات الجامعية وبطالة المتعلمين). وغاية ما تسعى إليه هذه السياسات هو إعادة إنتاج نمط الإنتاج الرأسمالى وإمكانات إعادة إنتاج هذا النمط أو بعض عناصره المتضمنة فى تقسيم العمل.

والسؤال الذى يتعين إثارته فى هذا المقام، طرحه السيد الحسينى، نقلاً عن عالم الاجتماع النيجيرى "كلود إيك" AKE، فى مشروعة بعنوان "إطار مقترح لمقال بعنوان: العالم الثالث بين التبعية والتساند الدولى" ورقة مصورة فوتوغرافياً، مشروع التبعية الثقافية،جلسة السبت ١٩٩٢/٦/٦، ص ٩) ومفاده :

"لماذا يقبل علماء الهامش أن يتسامحوا فى قبول علم اجتماعى مغترب عن بيئتهم،ويعجز عن إحداث تطور علمى يستطيع مواجهة مشكلة التخلف والتبعية؟ أجل لماذا تقبل دول الهامش وعلماؤها والقائمين على شئونها أن يتسامحوا فى قبول علم اجتماعى وسياسات اجتماعية مغتربة عن بيئتهم،وتعجز عن إحداث تطور علمى أو اجتماعى يستطيع مواجهة مشكلات التخلف والتبعية؟

أولاً :

سبق أن أشرنا إلى أن مركز العالم الثالث يتكون من شرائح من الصفوة التى تحكم أجهزة التربية والثقافة والتى بفضل استيعابها لمبادئ التربية الغربية واللغات الأجنبية تلعب دوراً مؤثراً فى مسيرة التعليم الوطنى، هذه الصفوة لها مصالح واسعة فى المحافظة على نظام تعليمى له توجهات غربية من شأنه المساعدة فى استمرار احتكارها للدرجات العلمية والمواقع المرموقة فى الحكومة والقطاع الخاص على السواء.

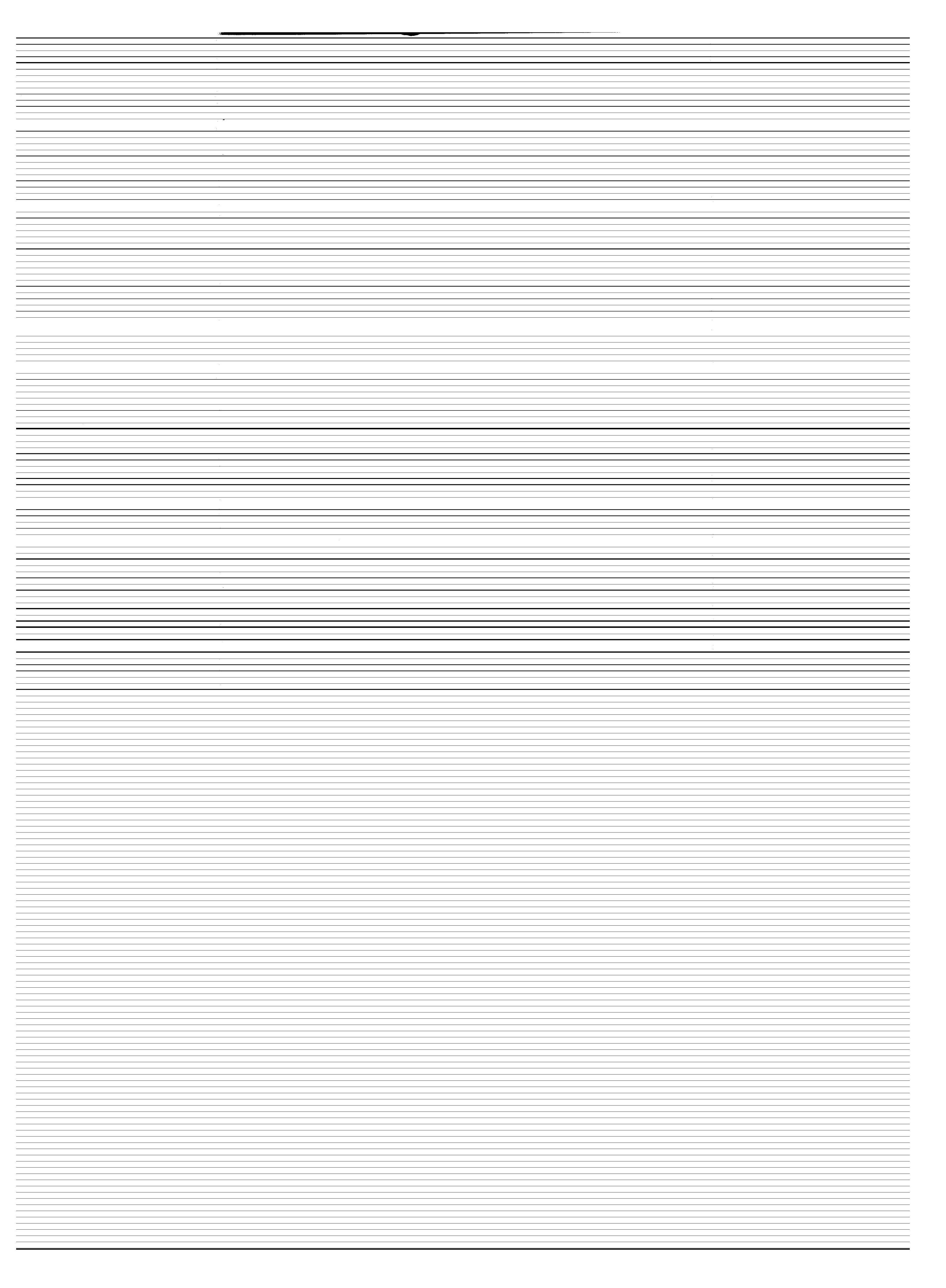
ثانياً :

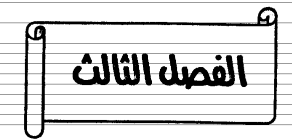
أن الخبرة التربوية الغربية– الأمريكية على وجه الخصوص– والسياسات التى يحملها خبراء المعونة الأجنبية تدعم قيم الحفاظ على النظام الاجتماعى القائم،ومن ثم تلقى دعماً وتأييداً من الطبقة الحاكمة.

ثالثاً :

نظراً لأن الهيمنة الاقتصادية على دول الهامش تتطلب هيمنة تربوية وثقافية،وبدونها لا يمكن انتشار القيم الغربية ولا استغلال ثروات الهامش، وبالتالى، ففى ضوء ما يحققه العلم التربوى الغربى، والسياسات التربوية الوافدة من اندماج لمجتمعات العالم الثالث بالنظام الرأسمالى العالمى، فإن المركز فى دول المركز، يعمل جاهداً على تصدير علومه ودعم هذه السياسات بكل ما أوتى من إمكانات بما فى ذلك استغلال منظمات التمويل الدولية، والتضحية بجزء لا يستهان به من حصيلة ضرائبه فى شكل معونات تربوية فنية،وربط السياسات التربوية بعلاقاتها الخارجية السياسية مع الدول المعنية، فالاستعمار الجديد لا يختلف عن التبعية فى أنه بعد سياسة متعمدة للدول الصناعية المتقدمة للمحافظة على نفوذها فى العالم الثالث.

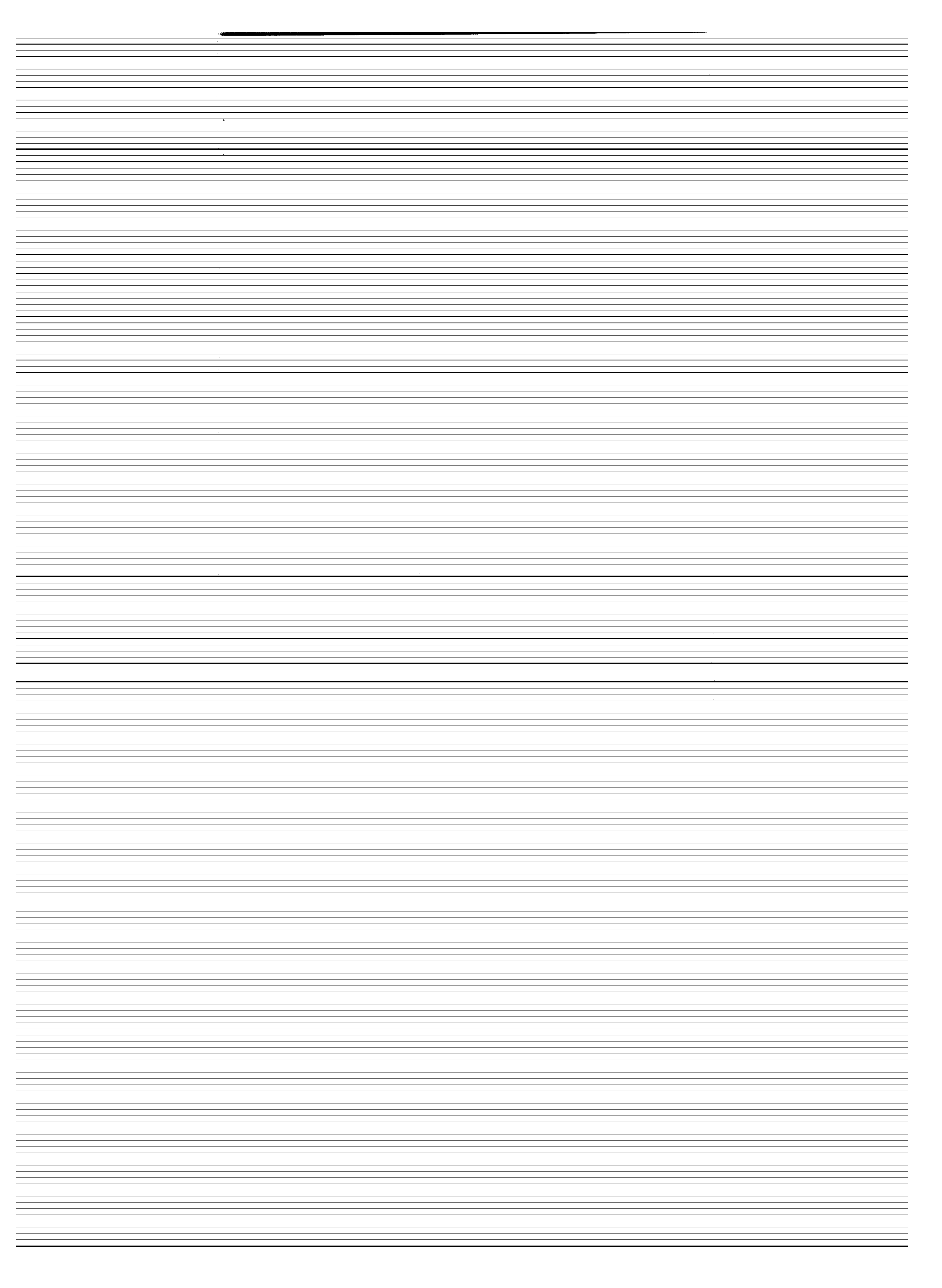
وفى إطار هذه المجموعة المعقدة من العلاقات التى تربط بين الشمال والجنوب، يصبح البحث عن حل، طريق يكتنفه كثير من الغموض والصعوبات. ودون غوص فى أعماق هذه الإشكالية نعتقد أن الحل الوحيد لكافة المشكلات التى تغرق فيها الأنظمة والمؤسسات المختلفة فى هذه المجتمعات يتمثل فى استئصال حالة التبعية هذه التى ظللنا نرسف فى أغلالها سنوات طويلة، من جذورها . ولن يتأتى ذلك إلا إذا أصر مواطنو هذه المجتمعات فى مواقعهم المختلفة على ممارسة صلاحياتهم فى مجال السيطرة على مقدرات حياتهم الشخصية، وانتزاع حقوقهم الوطنية فى فرض سيادتهم على الخطط والبرامج والسياسات المرتبطة بمواقعهم المهنية والسياسية.





البعد الاجتماعى للتعليم العالى فى الوطن العربى(*)

(*) د. شبل بدران .



"إن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التى تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخرى السائدة فى المجتمع. إن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاس البناء الاقتصادى السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادى نفسه بالدولة،وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسياً، والنظام التعليمى- كمؤثر هام فى الحياة السياسية والأيديولوجية وتطور القوى العاملة- هو أحد الأدوات الرئيسية التى تستخدمها الدولة. و"نتاج" النظام التعليمى ليس مجرد قوى عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة فى عملية الإنتاج.إن توزيع المهارات المتجسدة فى الأفراد لا يمثل إلا جانباً واحداً من هذه العملية، بل أن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب. إن تأثير البناء التربوى على العلاقات الاجتماعية للإنتاج- تشكل الملكية والسلطة فى عملية العمل- يمثل الروابط النقدية بين التعليم والاقتصاد، وهو فى الوقت نفسه يشير إلى الحدود البنائية للإصلاحات القائمة على المساواة فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية".

(صمويل بولز: ١٩٨٠، ص ٢٠٧)

مقدمة :

يعد التعليم العالى والجامعى أحد أهم روافع التنمية، حيث يحتل مكان الصدارة فى أبرز المواهن والقدرات والإمكانات البشرية المتاحة فى المجتمع، والتعليم العالى أيضاً هو أحد الأدوات التى من خلالها تستطيع الدولة أن تواكب حركة التقدم العلمى والتكنولوجى الحادثة فى العالم المعاصر، كما يساهم بطريق مباشر وغير مباشر فى تفريخ وتدعيم الإمكانات البشرية المؤهلة والمدربة للقيام بأدوارها فى عملية التنمية البشرية فى المجتمع.

وللتعليم العالى فى الوطن العربى دور أخطر مما له فى سائر الأوطان، بفعل التحديات المختلفة المنشأ والمنزع، والتى تواجهها الأمة العربية فى مسيرتها الحضارية الراهنة وفى رهانها اليومى على التقدم وعلى الغد الأفضل. وليست هذه التحديات داخلية ذاتية فحسب، تتمثل أساسا فى محاربة الجهل والأمية والتخلف الاقتصادى والاجتماعى وضعف مستوى المعيشة والإنتاج وانتشار التجزئة والإقليمية كواحدة من أبرز مخلفات المرحلة الاستعمارية، وإنما هى أيضاً وربما قبل الأخرى، تحديات خارجية يمثلها الموقف التبعى الذى تعيشه الأمة العربية ويهدد الهوية العربية.

كما تبرز خطورة التعليم العالى بالنسبة للمستقبل العربى القريب إذا أدركنا الأعداد الهائلة التى تلتحق به اليوم، وتستعد للالتحاق به غداً.

ففى خلال الفترة (١٩٨٠-١٩٨٥) ارتفع عدد الشباب العربى الذى يقع فى سن ١٨-٢٣ سنة إلى حوالى ٢٢ مليوناً، وقد يصل هذا العدد حسب التوقعات السكانية إلى حوالى ٢٤ مليوناً فى عام ١٩٩٠، وربما تقارب ٢٧ مليوناً فى نهاية القرن العشرين.

ويترتب على ذلك فهمنا لهذا الموضوع من خلال قناعتنا الفكرية التى تنطلق من منطلقين أساسين هما :

- رفض تصور النظام التعليمى برمته كمؤسسة إصلاحية حيادية خارج العلاقات الاقتصادية- الاجتماعية، كما يراها الغالبية من التربويين.

– وجود عنصر التواصل بين العلاقات الاجتماعية للتعليم والعلاقات الاجتماعية للإنتاج. وبأن مشكلة التعليم فى جميع الأقطار العربية لا تنبع فى النظام التعليمى ذاته، وإذ أن صفاته تشكل انعكاساً لطبيعة البنى الاقتصادية- الاجتماعية فى تلك البلدان. وما تفعله الأنظمة التعليمية فى الواقع هو إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التى تعكسها المؤسسات المعنية باتخاذ القرار وأيديولوجيتها المسيطرة. وعليه فإذا ما أردنا أن نحدث نظاماً تعليمياً يساهم مساهمة فعالة فى عملية التغير والتبديل الاجتماعى؛ وجب علينا ألا نكتفى بمجرد الإصلاحات المؤسسية الجزئية، بل نسعى إلى التغييرات الضمنية فى العلاقات بين أطراف الإنتاج.

ومن هنا فإن هدفنا يتمحور حول محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسى: **هل استطاع النظام التعليمى العربى عامة، والعالى على وجه الخصوص أن يحدث تغييرات نحو بناء علاقات اجتماعية تتجاوز البناء الاجتماعى- الاقتصادى القائم خلال عقد السبعينات والثمانينات؟ وهل استطاع النمو الكمى فى نظام التعليم العالى خلال حقب النفط أن يساهم فى إعادة توزيع الثروة والسلطة فى الوطن العربى؟**

ومن خلال محاولة الإجابة على هذين السؤالين، سوف نتعرف على الدور الذى لعبه التعليم العالى على صعيد التغير الاجتماعى والمشاركة فى دعم سوق العمل بتخريج كوادر ذات مواصفات محدودة، وكذلك دوره فى تطوير النظام الاجتماعى وتغيير العلاقات الاجتماعية- الاقتصادية السائدة، وأخيراً موقف النظام السياسى العربى من النظام التعليمى عامة والتعليم العالى على وجه الخصوص.

أولاً: واقع التعليم العالى فى الوطن العربى

لقد تميز واقع التعليم العالى فى الوطن العربى خلال عقد السبعينات والثمانينات باتجاهين رئيسيين يصبان نحو أحادية التوجه. أولهما:

(١) أحادية التوجه الكمى:

أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى، والتى صارت كمثل " المنبت لا أرضاً ولا ظهر أبقى" فهى استراتيجية لم تفى بحاجة التعليم الكمية، ولم تبق على نوعية التعليم وجودته

التى كانت فى وقت سابق من الزمان. فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد الجامعات والمدارس والمعلمين والطلاب والكتب والأدوات والمعدات، وفى ميزانيات التعليم وفى نفقاته العامة، إلا أن هذا التعليم لم يستطع الوصول إلى أعداد أكبر من أبناء الوطن العربى ممن هم فى حاجة إليه. مع أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به، فليس غريباً إذن أن تحذر بعض المربين من أسطورة التعليم الأكاديمى الذى يستخدم لتضليل الشعوب المحرومة من أهل الريف والذى لا يستطيع أن يغير منه أو يحوله إلى حقيقة واقعة سوى أقلية بسيطة محظوظة فما زالت [1] الأمية منتشر فى أرجاء الوطن العربى، وما زال التعليم الإبتدائى والأساسى بعيداً عن مرحلة التعميم والإلزام الفعلى، لذا فقد جاءت الأصوات منادية بقومية المعرفة وقومية العمل العربى فى محو الأمية وإتاحة الفرصة التعليمية وتكافؤ الفرص فى العمل والإنتاج وتوسيع ديمقراطية التعليم[2]. والجداول التالية توضح نسب الاستيعاب فى التعليم العالى وكذلك خريجوه وجملة النفقات المنصرفة عليه.

جدول (١)

النسب الإجمالية للاستيعاب فى التعليم العالى فى الوطن العربى

للسنوات ١٩٧٠–٢٠٠٠ (الأعداد مقربة بالألف) (٣)

البيان / السنوات	السكان ١٨–٢٣	أعداد الطلاب	النسب الإجمالية للاستيعاب ٪
١٩٧٠	١٣٥٠٠	٤٤٥	٣,٣
١٩٨٠	١٩٢٠٠	١٣٢٠	٦,٩
١٩٩٠	٢٤٩٠٠	٢٩٥٠	١١,٩
٢٠٠٠	٣٢٤٠٠	٦٢٠٠	١٩,١

ويتضح لنا من الجدول السابق نمو كمى ظاهر فى نسبة الاستيعاب، حيث بلغت فى عام ١٩٧٠ حوالى ٣,٣ بالنسبة لفئة العمر ١٨–٢٣ سنة وزادت هذه النسبة الإجمالية إلى حوالى ١١,٩٪ فى عام ١٩٩٠، ويتوقع أن تصل إلى حوالى ١٩,١٪ فى عام ٢٠٠٠، حيث أن البيانات الواقعة تمت فى عام ١٩٨٠ وعلى الرغم من ذلك، فإننا بقراءة الجدول السابق قراءة نقدية نلاحظ

أنه على الرغم من النمو الكمى، إلا أن تلك النسب تعد منخفضة للغاية، حيث تبلغ فى بلدان أخرى مشابهة للظروف الاقتصادية والاجتماعية حوالى ٢٥٪ كما أن ثلث سكان الوطن العربى يقع فى دول الخليج العربى والبلدان النفطية وهى دول ذات مستويات للدخل عالية للغاية، سواء على المستوى القومى أو على مستوى الأفراد. ومن هنا فإن المتوقع ازدياد تلك النسب عما كانت عليه حتى عام ١٩٨٠ وما ستكون عليه عام ٢٠٠٠.

كما أن العوائد الاقتصادية المالية النفطية للدول العربية قد ازدادت زيادة رهيبة خلال الفترة من ١٩٧٢ إلى عام ١٩٨٠، حيث بلغت فى عام ١٩٧٢ حوالى ٨,٦ مليار دولار، وارتفع هذا الرقم إلى حوالى ٢١١,٨ مليار دولار فى عام ١٩٨٠[٤]. وكان من المفترض أن ينعكس ذلك على التطور الكمى للاستيعاب والذى لم يتجاوز نسبة ١٠٪ لفئة العمر ١٨-٢٣ سنة خلال تلك الحقبة. ولو حاولنا الاقتراب من الصورة ودققنا النظر فى مؤشرات دول الخليج العربى، وهى دول ذات دخل ريعى فى جوهره مرتفع بالقياس إلى مستويات الدخل العالمية. ويعود ذلك إلى عوائد الثروة البترولية الهائلة، وقلة عدد السكان، نجد أن النسبة لم تتجاوز ١١٪ لفئة العمر ١٨-٢٣ سنة. والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول(٢)

عدد السكان فى أقطار الخليج العربى حسب فئات السن المقابلة للمراحل التعليمية الثلاث للأعوام ١٩٧٠- ٢٠٠٠ (٥)

فئات السن / السنوات	مجموع السكان	٦-١١ سنة	٪	١٢-١٧ سنة	٪	١٨-٢٣ سنة	٪	جملة ٪
١٩٧٠	١٧٥٠٠٥	٣١٦٠	١٨	٢٥٧٣	١٤,٦	٢٠٩١	١١,٩	٤٤,٥
١٩٨٠	٢٥٠٣٢	٤٤٤٨	١٧,٧	٢٥٣٣	١٤,١	٢٨٦١	١١,٤	٢٣,٢
١٩٩٠	٣٥٠٠٣	٦١٦٠	١٧,٥	٤٨٩٢	١٣,٩	٣٩٧٠	١١,٣	٤٢,٧
٢٠٠٠	٤٧٢٥٩	٨٣١٢	١٧,٥	٦٦٣١	١٤,٠	٥٣٥٤	١١,٣	٤٢,٨

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الاستيعاب لم تتجاوز ١١٪ من جملة عدد السكان فى سن ١٨-٢٣، وهذا الأمر يبدو غريباً فى ظل عوائد النفط الهائلة، والندرة فى عدد السكان، وليس هناك سوى معنى واحد، هو أن الزيادة الكمية الظاهرة، ليست تعبير حقيقى عن نسب الاستيعاب فى شريحة العمر ١٨-٢٣ سنة، وتظل تلك النسب متدنيـة وغير مناسبة لظروف بلدان الخليج العربى خاصة،والوطن العربى عامة،والدليل الأكبر على ذلك هو تقييد سياسة التعليم العالى فى القبول بسوق العمل وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة والمحافظة عليها،ولعل الجدول التالى يوضح لنا أعداد الخريجين من التعليم العالى فى الفترة من ١٩٧٠-٢٠٠٠.

جدول رقم (٣)

يوضح خريجو التعليم العالى فى الوطن العربى

للسنوات ١٩٧٠- ٢٠٠٠(العدد بالآلاف) (٦)

البيان / السنوات	ذكور	إناث	المجموع
١٩٧٥/٧٠	٢٧٠	١٢٠	٣٩٠
١٩٨٠/٧٥	٣٩٤	١٨٩	٥٨٣
١٩٨٥/٨٠	٥٧٤	٣٠٦	٨٨٠
١٩٩٠/٨٥	٨٢٥	٤٦٨	١٢٩٣
١٩٩٥/٩٠	١١٨٣	٦٨٦	١٨٦٩
٢٠٠٠/٩٥	١٦٩٦	٩٨٩	٢٦٨٥
المجموع	٤٩٤٢	٢٧٥٨	٧٧٠٠

والملاحظة الجديرة بالاهتمام هى تضاعف نسب الخريجين لصالح البنين دون البنات وذلك يعكس الواقع المأسوى والمتدنى للمرأة العربية فى سوق العمل، وأن مشاركتها الحقيقية فى العملية الإنتاجية ما زالت ضعيفة وقاصرة على بعض المجالات دون سواها... وذلك يعكس

أيضاً البنية الاجتماعية المتخلفة والتابعة التى يعيشها الوطن العربى ولابد أن نضع تحفظ على الأرقام الواردة بعد عام ١٩٨٥،لأنها أرقام إسقاطية وقائمة على دراسات للتنبؤ،أى أنها يمكن أن تزداد أو تنخفض. وذلك يستتبع منا أن نلقى الضوء على النفقات المنصرفة على التعليم عامة والتعليم العالى على وجه الخصوص، لكى نتعرف على مكانته فى السياسة العامة العربية وتوجهاتها الفكرية والأيديولوجية.

جدول (٤)

نسبة نفقات التعليم العالى إلى النفقات الإجمالية للتعليم فى الوطن العربى
(بالأسعار الثابتة لعام ١٩٧٧= ١٠٠)
وتشمل النفقات الجارية والرأسمالية (٧)

البيان / السنوات	إجمالى نفقات التعليم مقربة بالمليون دولار	إجمالى نفقات التعليم العالى مقربة بالمليون دولار	نسبة ١:٢
١٩٧٠	٤٢٠٠	٣١٠	٧,٤
١٩٨٠	٩٠٠٠	١٢٠٠	١٣,٣
١٩٩٠	١٣٨٠٠	٢٦٠٠	١٨,٨
٢٠٠٠	١٩٨٠٠	٥٢٠٠	٢٦,٣

ولا شك أن نسبة نفقات التعليم العالى إلى التعليم عامة تعد منخفضة كما هو واضح فى الجدول السابق، حيث بلغت ٧,٤٪ لعام ١٩٧٠و ١٣,٣٪ لعام ١٩٨٠، أما الزيادات المتوقعة فى عام ٢٠٠٠ هى نسبة ٢٦,٣٪ فهى رهن بعوامل ومتغيرات عديدة يصعب حسابها أو ضبطها أو تثبيتها ولعل من العوامل المستجدة والتى لم تكن فى الحسبان أزمة الخليج ١٩٩٠[٨].

والجدول التالى يوضح الصورة على مستوى الدول الصناعية ودول الشرق الأوسط من حيث نسب المقيدين فى التعليم العالى بالنسبة إلى الشريحة العمرية، وكذا قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى لعام ١٩٨٩/٨٨ ونستطيع أن نلاحظ التباين فى القدرات المالية لكل من الدول الصناعية ودول الشرق الأوسط.

جدول ٥ (أ)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم

في الدول الصناعية

الدولة	المقيدون فى التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى(١٩٨٩/٨٨)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
اليابان	٣٠,١	٣٣٢٢,٢	٤٠٣٤,١	١٢١٠٢,٣
كندا	٦٢,٢	غ.م	غ.م	غ.م
السويد	٣١,٢	٥٢١٠,٤٠	غ.م	٧٥٩٨,٥
سويسرا	٢٤,٨	٧٢٦٤,٨	غ.م	١٢٧١٣,٤
النرويج	٣٥	٥٠٢٥,٥	غ.م	٧٦٤٧,٥
الولايات المتحدة	٥٩,٦	٣٧٩٨	٥٦٩٧	١١١٨٣
هولندا	٣٢,٤	٢٠٨١,٣	٤٨٤٢,٤	١٠٨٨٦,٨
استراليا	٢٨,٨	غ.م	غ.م	غ.م
فرنسا	٣٤,٥	١٢٣٩,٦	٣٧٤٤,٣	٣٤٠١,٧
المملكة المتحدة	٢٢,٨	٢١٨٥,٥	٣٩٣٣,٩	٧١٣٩,٣
الدنمارك	٣٠,٥	غ.م	غ.م	غ.م
فلندا	٤٠,١	٤١٩١,٤	٥٩٥٦,٢	٨٦٠٣,٤
ألمانيا	٣٢,١	٢٢٨٢,٥	٣٧٣٥	٦٤٣٢,٥
نيوزلندا	٣٦,٤	غ.م	غ.م	غ.م
بلجيكا	٣٢,٧	١٨٠٢,٩	٤٥٨٩,٢	٥٤٠٨,٧

تابع جدول ٥ (أ)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم

في الدول الصناعية

الدولة	المقيدون في التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب في مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى(٨٨/١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
النمسا	٣٠,٥	٢٩٥١,٢	٥٢٠٨	٦٧٧٠,٤
إيطاليا	٢٦,٣	٢٢٧٢,٥	٢٥٧٥,٥	٣٤٨,٥
لوكسمبورج	٢,٨	٧٩٤٢	٦٧١٢,٢	١٣١٧٥,٨
أسبانيا	٣١,٥	غ.م	غ.م	غ.م
ايرلندا	٢٤,٧	١٣٦٠	٢٢٩٥	٤٩٣٠
اليونان	٢٨	غ.م	غ.م	غ.م
يوغسلافيا	١٨,٣	٣٧٣,٥	غ.م	١١٤٥,٤
البرتغال	١٧,٥	٦٨١,٦	٨٩٤.٦	١٩٠٩,٦
بولندا	١٩,٦	١٥٨,٤	٢٢٨,٨	٩٨٥,٦
رومانيا	٩.٨	غ.م	غ.م	غ.م
تشيكوسلوفاكيا	١٧,٥	غ.م	غ.م	غ.م
المجر	١٤,٨	٤٠٩,٦	٥٨٨,٨	١٨١٧,٦
الاتحاد السوفيتى	٢٢,٦	غ.م	غ.م	غ.م
بلغاريا	٢٥,١	٤٦٤	غ.م	١١٣٦,٨

جدول ٥ (ب)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم
فى دول الشرق الأوسط(*)

الدولة	المقيدون فى التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى(٨٨/١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
قبرص	١١	٨٤٦	١٩٠٣,٥	١٢٦٩
الكويت	١٦,٧	٢٢٩٣,٢	غ.م	٩٥٠٠,٤
قطر	١٢,٧	غ.م	غ.م	غ.م
البحرين	١٣,٩	غ.م	غ.م	غ.م
الإمارات العربية	٨,٧	غ.م	غ.م	غ.م
السعودية	١٣,٤	غ.م	غ.م	غ.م
تركيا	١١,٣	١٨,٦	٩٥,٢	غ.م
سوريا	١٧,٨	١٤٠.٤	١٩٨,٩	٢٤٥٧
ليبيا	١٠,١	غ.م	غ.م	غ.م
الأردن	غ.م	غ.م	غ.م	غ.م
عمان	٤,١	غ.م	غ.م	غ.م
لبنان	غ.م	غ.م	غ.م	غ.م
تونس	٧	١٧٦,٤	٤٤١	٢١٨٢,٤

* المصدر : مجمع من

(1) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩١ – برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، جدول رقم (٣٦).

(2) Education world Report, 1991, UNESCO, Table 11.

تابع جدول ٥(ب)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم

في دول الشرق الأوسط (*)

الدولة	المقيدون في التعليم العالي كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجاري على الطالب في مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكي(٨٨/١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكي	المرحلة الثانوية بالدولار الأمريكي	التعليم العالي بالدولار الأمريكي
العراق	١٣,٨	غ.م	غ.م	غ.م
إيران	٦.٦	غ.م	غ.م	غ.م
الجزائر	٩,١	غ.م	غ.م	غ.م
المغرب	٩,٨	غ.م	غ.م	غ.م
مصر	١٩,٨	٨٨,٢	غ.م	٤٨٥١
باكستان	٥	غ.م	غ.م	غ.م
اليمن	غ.م	غ.م	غ.م	غ.م
السودان	١,٨	غ.م	غ.م	غ.م
موريتانيا	٣,٤	٨٣,٣	٤٠١,٨	١٩٩٩,٢
الصومال	٢,٩	غ.م	غ.م	غ.م
جيبوتي	غ.م	غ.م	غ.م	غ.م
افغانستان	١,٧	غ.م	غ.م	غ.م
إسرائيل	٣٤,١	٨٧٧,٥	٢٧٣٠	٣٧٠٥

* المرجع السابق

أحادية التوجه النظامى فى هيكل التعليم وبنيته :

حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفاً للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للطلاب،وصارت المدارس والجامعات من جراء ذلك، أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات المعلمين والإداريين، حيث عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزية فى المعرفة والإدارة، وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسة وطرق التدريس وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران الجامعة، فالكل يخشى إحداث أى تغيرات أساسية فى تلك المراكز والأوضاع أو لا يدرك على الأقل إمكانية حدوث مثل تلك التغيرات[٩].

ولا غرو بأن نجد اليوم المنادين بأن نظام التعليم العالى فى الوطن العربى قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بين المعلم والطالب دون مشاركة بقية أفراد المجتمع الآخرين،كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلاً من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة. وبالتالى أصبح عقبة كأداء فى وجه التغيير وفى القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والإصلاح الاجتماعى[١٠]. وقد أدت أحادية التوجه النظامى هذه إلى أحادية التوجه المركزى فى إدارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى جميع مراحل التعليم، صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محددة يغلب عليها الطابع الفنى والإدارى[١١].

ثانياً: دور التعليم العالى فى تطور قوى الإنتاج فى الوطن العربى :

يمتلئ الخطاب التربوى بعبارات وشعارات فضفاضة، تفيد فى جملتها بأن التعليم مفتوحاً ومتاحاً للجميع، إلا أنه سرعان ما تطور نوع من التدرج الطبقى من الأنظمة التعليمية، حيث دخل أبناء النخبة فى المدارس والجامعات الخاصة والنموذجية وواصلوا التحصيل فى حين بدأ أبناء الفقراء بالتسرب، وكذلك أصبح التعليم المهنى حكراً لأبناء الطبقات الفقيرة باعتباره طريقاً قصيراً للمرتب، فى الوقت الذى امتلأت أروقة الجامعات بأبناء الطبقات الغنية تهيئة للحصول على المناصب الإدارية والعلمية العالية. وبهذا نسخ التدرج الطبقى للتعليم نفسه فى

التدرج الطبقى للعمل، وسقطت الشعارات والعبارات التى كرست حلم الفقراء فى التعليم والحياة الجميلة،وكانت النتيجة خلال العقدين الماضيين مزيداً من الفقر، ومزيداً من الحرمان من التعليم والعمل، وتكرست البطالة بشكل بشع،ولم ينجح منها سوى قلة محظوظة بانتسابها إلى أسر ميسورة.

كما قامت الجامعات فى غرس علاقات اجتماعية مشابهة للعلاقات الاجتماعية الموجودة فى سوق العمل، إضافة إلى الفكرة القائلة بإمكانية خلق طبقة متوسطة عريضة ذات قيم إنجاز تشابه فى تلك التى نشأت فى البلدان الصناعية الرأسمالية المتقدمة. وقد أصبح النظام التعليمى مساعداً ومهيئاً لدمج الفرد فى النظام الاقتصادى من خلال التوافق بين علاقاته المدرسية وعلاقات الإنتاج، حيث أن بناء العلاقات الاجتماعية فى التعليم لم تقتصر على تطويع الطالب لضوابط سوق العمل ولكنها تطورت فيه العديد من السمات وصورة الذات والهوية الطبقية وكل ما يعتبر أساساً لملاءمته للدور الذى يلعبه بعد تخرجه[١٢]. فالعلاقات الاجتماعية للتعليم بين المدراء والمعلمين، وبين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم،وأخيراً بين الطلاب وعملهم المدرسى كلها تعكس التقسيم الهرمى والطبقى للعمل فى أخذها شكل السلطة العمودية بين المدير والمعلم والطالب.

هذا إضافة إلى أن عزلة العمل تنعكس على انعدام سيطرة التلميذ على نوعية تعليمية، وعلى طبيعة محتوى المنهج، وكذلك من خلال تقييم العمل المدرسى وحوافزه المتمثلة فى نظام الدرجات والإثابة الخارجية بدلاً من تكاملة مع عملية (التعليم) أو الناتج (المعرفة) لعملية الإنتاج التعليمى، كما أن تجزئة العمل هى الأخرى تتجلى فى حث التنافس وغرس روح الفردية بين الطلاب من خلال اختبارات التقييم وتقسيمه وفقاً لذلك[١٣].

من كل ما سبق يمكن أن نتفق مع بعض اشتقاقات النظرية النقدية، بأن الدور الأساسى الذى يمكن أن تلعبه الأنظمة الاجتماعية فى مراحلها العليا قد حدد بإنتاج قوة عمل بمواصفات معينة، وليس لاكتشاف الطاقات الكامنة لدى الفرد، كما أن الفكرة الأساسية للتوسع فى التعليم

ونشر المدارس والجامعات فى البلدان العربية قد بدأت كنوع من الاستثمار المكمل للاستثمارات المادية فى مشاريع النمو الاقتصادى ليس لتنمية علاقات اجتماعية تتجاوز البناء الاجتماعى الاقتصادى القائم، نحو بناء جديد آخر. وبمعنى أخر فإن المدارس والجامعات لم يتم تنظيمها أصلاً لمساعدة الجماهير فى الوصول إلى مراحل تتعدى التسلسل الطبقى القائم، بل تحاول أن تجد لهم مكاناً داخل التسلسل سواء تم الانتفاع بهم أم لم يتم.

ومن المنظور التنموى نستطيع القول أن البلاد العربية حققت فى جملتها، رغم كل الصعوبات التى واجهتها وتواجهها، إنجازات لا يستهان بها فى شتى القطاعات، بل أن بعضها حقق قدراً من التغيرات البنوية فى اقتصادها. ولكنها تغيرات ظلت أسيرة المنظومة الرأسمالية، أى أنها تحققت فى ظل شروط التبعية. كما أن الاقتصاد العربى برمته، كما يقول تقرير "المحاور الأساسية للتنمية العربية حتى سنة ٢٠٠٠" لم يزل يتصف بالتخلف والتبعية، بل يمكن القول بأن درجة التبعية قد مالت إلى الزيادة فى السنوات الأخيرة.

كما أن الجزء الأكبر من القوى العاملة المتخرجة من النظام التعليمى فى البلدان العربية لم تزل تعمل فى القطاعات الأولية ولم تزل الدول العربية تعتمد على تصدير عدد محدود من المواد الأولية ا لمصنعة،وما زالت مساهمة الصناعة التحويلية إلى الناتج المحلى الإجمالى لمجموع البلدان العربية فى حدود ٨,١٪ من هذا الناتج وما زال الإنتاج العربى من الصناعات التحويلية لا يتجاوز ٠,٢٪ من مجموع الإنتاج العالمى[١٤]. وقد استمر انخفاض الإنتاجية فى كلا القطاعين الزراعى والصناعى، فزاد اعتماد العالم العربى على العالم الخارجى زيادة كبيرة، سواء لمده بالغذاء اللازم له، أو للحصول على السلع الاستهلاكية النهائية، وبالطبع الحصول على التكنولوجيا اللازمة لنموه، مما ترتب عليه عدم تخليق تكنولوجيا مناسبة لدرجة التطور الاجتماعى والعلمى فى الوطن العربى، وأبقى التعليم العالى فى نطاق الدراسات الأكاديمية النظرية على تنمية القدرات الإبداعية الخلاقة لدى جيل الشباب العربى المنخرط فى التعليم العالى خلال العقدين الماضيين.

ثالثا: التعليم العالى والنظام السياسى العربى:

فى جميع الأنظمة السياسية تحاول النخبة استخدام النظام التعليمى لتعظيم احتياجاتها، ليس من خلال منهج تآمرى، بل من خلال السيطرة الواضحة والضمنية على الاقتصاد والوحدة السياسية والمؤسسات التعليمية، فالنخبة هى التى تقرر نوع الوظائف المتوفرة، والهيكل السياسى الذى يتخذ القرارات والمناهج، وإعداد المعلمين، والمدخلات الأخرى فى العملية التعليمية.

ومن البديهى بأن الاقتصاد والنظام التعليمى الذى تسيطر عليه طبقة حاكمة لن يقوم بإعادة توزيع الثروة والسلطة، حتى إذا زاد مستوى الدخل والتعليم فى المجتمع،إذ يستخدم عندها كقناة للسيطرة على توزيع الأدوار ومن خلال تلك القناة يمر الناس ليؤهلوا للأعمال فى الاقتصاد. والنظام التعليمى يستخدم فى هذه الحالة "كميكانيزم" كآلية للضبط يحفظ الفقراء والأغنياء فى أماكنهم أثناء عملية النمو الاقتصادى، كما أن القلة الاجتماعية للقلة الفقيرة لا يمكن أن تخفف من وطأة الفقر ورصيده بقدر ما تنجو تلك القلة منه لتصبح جزاء من الوحدة السياسية وفق معيار الجدارة "Meritocracy" وبإغفال متعمد للمعايير التوزيعية[١٥]. وبعبارة أخرى فإن ما يقوم به النظام التعليمى التقليدى وفق هذا النمط هى تهميش الفقر وليس التصدى لمحاربته.

وفى داخل النظام التعليمى هناك عنصران مهمان لعملية السيطرة من قبل النظام السياسى والنخبة الحاكمة، هما:[١٦]

(١) المعلمون: وهم غالباً ما ينحدرون من الطبقات الزراعية الفقيرة أو من أبناء الحرفيين، يشدهم التطلع إلى احتلال مكانتهم فى الطبقة الوسطى من البناء الاجتماعى.

إن المعلمين الذين تقوم الدولة بتدريبهم يلعبون فى الواقع دور الإشراف على عملية إنتاج المعرفة والسلوك الاجتماعى لدى الأطفال ولالتصاقهم بقيم الطبقة الوسطى، فهم يتبعون توجيه الدولة فى بث القيم المتوافقة مع نمط الإنتاج فى القطاع الحديث، وبهذا فهو نوع من" الإشراف الوسيطى" إن صح التعبير وتحرص الدولة بطبيعة الحال على تركيز مكانة المعلمين فى الهرم

الوظيفى من خلال نظام للإثابة أو الترقى تقديراً لجهودهم فى إنتاج أطفال مؤهلين لمختلف نواحى الهيكل الاقتصادى- الاجتماعى ومكيفين لبنية النظام السياسى وشروطه، باختصار تتلخص مهمة المعلمين فى إنتاج أطفال مدجنين فاقدين لإمكاناتهم الكبرى فى النقد والرفض والمقاومة، لأى أشكال القهر والتسلط من قبل النظام السياسى والنخبة الحاكمة.

(٣) وبجانب استخدام المعلمين فى الإشراف الوسيط لضبط سلوك وقيم الأطفال فى مختلف المراحل التعليمية وكل أنواع المدارس والجامعات، فإن العنصر الثانى لعملية السيطرة، يأتى عن طريق عمل النظام السياسى على نشر المعرفة كفنية Techincal Knowledge من خلال المدارس والجامعات لتقسيمات اجتماعية مختلفة.

ولا نختلف فى أن امتلاك المعرفة يشكل عنصراً أساسياً فى موقف الإنسان فى عملية التنمية والتغير الاجتماعى. وأن الفرد الذى يفهم التكنولوجيا الحديثة واستخداماتها وأصولها، غالباً ما يفكر بصوت عال. ولا يمكن عزله بسهولة عن المشاركة فى اتخاذ القرارات حول ما يتم إنتاجه واستيراده، وكيف يتم ذلك؟! لذا فإن النظام التعليمى برمته يعمل على نشر المعرفة بطريقة متباينة:

- عن طريق إعطاء جرعات مختلفة من المعرفة للطلاب على مختلف المراحل التعليمية،وبهذا فإن الأطفال الذين يكملون المرحلة الابتدائية فقط يحصلون على النزر اليسير من معرفة الظواهر التى تحيط بهم، فى حين يحصل الطلاب الذين يواصلون دراساتهم الثانوية والجامعية على تفهم أكثر لتلك الظواهر التى تحيط بهم فى حياتهم الخاصة والعامة.
- كذلك يتم دراسة الظاهرة بطريقة أكثر عمقاً فى المدارس الخاصة، عن طريق استخدام التقنيات التربوية والمشاهدات العيانية، أو حتى من خلال الدراسة وزيارة المعامل لمناقشة التكنولوجيا المستخدمة.

وفى الدول التى لا توجد بها مدارس للتعليم الخاص، يصبح الفرق واضحاً بين مدارس الريف والمدينة، حيث يبقى أبناء الطبقات الفقيرة فى الريف بعيدين عن مثل تلك الخبرات، ويترتب على ذلك وجود صعوبة لديهم فى فهم التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية

والثقافية التى تجرى من حولهم، ويحرمون من المشاركة فى اتخاذ القرارات المجتمعية التى تمس مصالحهم فى الأساس.

وإذا كان المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقًا فى كل من عمليتى تنظيمه وتوزيعه بأنماط العلاقات الاجتماعية، فإن النتيجة المنطقية المترتبة على ذلك أن محاولات تقييده فى اتجاه تحقيق ديمقراطية تمثيل المعرفة وتوزيعها، محاولات واهمة وفاشلة تتجاهل المقاومة المحتومة من النظام السياسى والقوى الاجتماعية المسيطرة،فأى سعى لخفض حدة القيود المفروضة على إمكانية التوصل لبعض أنواع المعرفة (أى تحقيق المساواة فى فرص الحصول عليها) يتطلب بداهة إلغاء التصنيف الاجتماعى للمعرفة وإضفاء قيم مساوية لأنواع المعرفة المتباينة. ولكن ذلك يفرض تهديداً للبناء الاجتماعى مما يدفع النظام السياسى وأصحاب السلطة لمقاومته[١٧].

رابعا: التعليم العالى والتغير الاجتماعى:

يلعب التعليم العالى فى الوطن العربى دوراً ملحوظاً فى عملية التغير الاجتماعى حيث يمثل إجمالاً الهدف الذى يتطلع إليه أولياء الأمور حين يلتحق أبناؤهم فى السنة الأولى للمرحلة الابتدائية أو حتى يتاح لبعضهم أن يلتحق برياض الأطفال وتشيعهم الدعوات بأن تدور الأيام بسرعة حتى يروهم فى رحاب الجامعة وحملة الدكتوراه... ومن المعروف كيف تتحدد جدارة المتعلم بالوصول إلى مرحلة التعليم العالى عن طريق برامج دراسية وامتحانات تقيس قدراته على الاستيعاب والحفظ لمجالات معرفية، وفى هذه البرامج يعتمد على المدرس والكتاب، وهى فى جملتها تختبر قدراته على الاسترجاع والسيطرة على المعرفة النظرية والفكرية المجردة، والتعامل مع الحقائق والمعلومات التى سبق أن تم علاجها من خلال المقررات المدروسة،وكثيرا ما تثور ثائرة الطلاب وأولياء الأمور حين تحيد الأسئلة قليلاً عن المقررات.

إن التعليم العالى بصورته الحالية يفرض على نظام التعليم كله، بل يفرض على قيم المعرفة فى الحياة ومصادر القوة البشرية مجالاً واحداً، هو مجال المعرفة النظرية الاسترجاعية (تنمية

الذاكرة الصماء، وليس تنمية ذاكرة الإبداع) ويجعل التفوق فى هذا المجال الطريق الأمثل إلى الحراك الاجتماعى من خلال نظام التعليم. ومن استطاع أن يسير على هذا الطريق سمى" ناجحاً" ومن لم يستطع فهو "راسب" وهكذا يصبح تكافؤ الفرص فى متابعة التعليم وصولاً إلى التعليم العالى حكراً على أولئك الذين يتميزون بالسيطرة على مجالات المعرفة النظرية، حتى فيما نسميه بالكليات العملية وبذلك لا يدخل فى اعتبارات الدخول إلى التعليم العالى والتميز فى التعامل والسيطرة على الأشياء أو التميز بين القدرات التنظيمية والتطبيقية والإبداعية، أو القدرة على التوصل مع الإنسان وغير ذلك من قدرات الإنسان فى التفاعل مع ما حوله من ظواهر وأحداث(١٨).

وهكذا يمكن القول بأن التعليم العالى قد ضيق مجالات الحراك الاجتماعى واقتصرها على مميزات محدودة، وألقى فى الظل مجالات للحراك والقيادة الاجتماعية فى مجالات كثيرة تتطلبها قطاعات التنمية الشاملة والتغير الاجتماعى.

ومن هنا، فلكى نفهم العلاقة الجدلية بين التعليم العالى والتغير الاجتماعى فى أقطار الوطن العربى النفطية وغير النفطية، لابد من الربط بين التعليم كمؤسسة اجتماعية والنسق الاجتماعى السياسى القائم فى الوطن العربى، حيث يكرس التعليم الأوضاع القائمة ولا يعمل على تغييرها وذلك لأن التشكيلة الاجتماعية السياسية القائمة فى البلدان العربية، هى تشكيلة محافظة فى الأساس. وهذه التشكيلة المحافظة باعتبارها صانعة القرار تعمل على أن يكون التعليم مكرساً للأوضاع التى تريد المحافظة عليها. وفى هذا الإطار أيضا ربما قد يكون من قبيل التمنى أن نتصور أن مثل هذه الأنظمة المحافظة تستطيع أن تتبنى تغيرات ثورية فى محتوى العملية التعليمية، لأنه من غير المتصور أن تكون مثل هذه الأنظمة المحافظة على استعداد أو قادرة على تقبل أى اقتراحات لتطوير التعليم يؤدى إلى تغيير الأوضاع القائمة. لأن هذا يتناقض جذريا مع طبيعة هذه الأنظمة الحاكمة فى البلدان العربية،وذلك على الرغم من الدور التنويرى الذى يلعبه التعليم، بصرف النظر عن شكله، لأن ذلك الدور يظل محدود لأنه لا يتم فى إطار هذه التشكيلة

الاجتماعية السياسية التى تكرس الأوضاع ولا تسمح بفرصة التغيير الاجتماعى. وربما يكون فيما سبق إجابة عن السؤال : هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر فى جوهره أن يدخل فى مشادة مع ذاته، وأن يستحدث نسقاً عادلاً فى ميدان ما؟!

والسؤال الذى يطرح نفسه بإلحاح.كيف يمكن أن يلعب النظام التعليمى دوراً راديكالياً وثورياً فى ظل تشكيلية اجتماعية- سياسية تحول دون ذلك بشتى الطرق؟!

بداية نحن نقر بأن النظام السياسى العربى يحاول أن يستخدم النظام التعليمى برمته لإعادة إنتاج سيطرة الطبقة الحاكمة على وسائل الإنتاج والفائض منه. إلا أنه أثناء عملية السيطرة والهيمنة هذه، تبرز بعض التناقضات التى لا يستطيع النظام السياسى السيطرة عليها تجاه المردود التربوى والثقافى. وهذه التناقضات هى التى تعد المدخل لتطوير وتنوير المنخرطين فى بنية النظام التعليمى، ومن هنا فإننا نرى ضرورة وأهمية التعامل مع هذه التناقضات بوصفها الأداة الرئيسية أمام القوى الاجتماعية التى تعمل على التغيير الجذرى فى بنية النظام السياسى والتعليمى معًا. وأهم هذه التناقضات :

١- هناك من يعتقد بأن للمدارس أثر نفسى على المثقفين والمتعلمين عامة؛ وقد يذهب ذلك الأثر إلى الدرجة التى تفترض بأنها قوة مستقلة وأساسية فى تقرير شكل المجتمع، وأن الإحباط الناتج من وجود سلطات سياسية غير مستجيبة يجعل الطلاب ينظرون إلى المدرسة بصورة الانتماء، وأن التنظيمات الطلابية التى تنشأ مطالبة بإصلاح الأوضاع التعليمية قد تكون أساساً لمواصلة المطالبة بإصلاح الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (الحركة الطلابية فى مصر فى مطلع السبعينات، والحركات الطلابية فى أوروبا وفرنسا فى نهاية الستينات، والتى ترتب عليها إعادة النظر فى النظرية التربوية السائدة- البنائية الوظيفية، ورأس المال الثقافى- وبروز فكر نقدى راديكالى فى مجال التربية، وضع التربية فى سياق حركة المجتمع واعتبرها جزء من النسق الاقتصادى الاجتماعى السائد).

٢- على الرغم من نجاح النظام السياسى العربى باستخدام التعليم لإقناع الناس بصورة التوزيع لموارد الثروة (التنمية)، إلا أنه قد فشل فى إقناع الطلاب وعوائلهم بأن الحقيقة التى تبشر بها

المدرسة- النظام التعليمي ككل- هي نفس الحقيقة التي يواجهونها في الواقع المعاش. إذ أن التعليم يمكن أن يخلق نوعاً من التطلعات التي يقبلها الواقع بصورة مختلفة، مما يقود الناس إلى التساؤل حول طبيعة عمل النظام الاقتصادي- النظام السياسي.

٣- إن التعليم العالي بالرغم من كونه يتحدد بتدريس منهج معين أقره النظام السياسي، إلا أنه في الوقت نفسه يوسع أفق ومدارك الطلاب إلى مراجعة الأدبيات من خارج المناهج. كما أن الجامعات والمدارس يمكن أن تكون مسرحاً لالتقاء الأفكار وتفاعلها، كما أن هناك غالبية من المتعلمين الذين لا ينجح النظام السياسي في كسب ولائهم، يقومون بتحضير وتحفيز الوعي الاجتماعي بين الطلاب، مما يؤدي إلى وجود نوع من الرفض الذي لا تحب السلطة السياسية، أو تحويل المؤسسات التعليمية إلى مجال للتنظيمات السياسية.

٤- يعمل التعليم العالي بوصفه مصفاة لانتقاء الطلاب لمختلف الأدوار في النظام الاقتصادي، وعلى خلق مزيد من التعليم بين جيل الشباب، والذي يؤدي في النهاية إلى وجود قوة عمل بمستويات فوق مستوى الضرورة التي تتطلبها مهمات الإنتاج.

والفرضية التي نفترضها هنا، أن ذلك جدير بأن يقود إلى نوع من الإحباط في قوة العمل، إذ يجد المتخرج عند دخوله إلى سوق العمل بأن الإعداد الجامعي والمهارات والخبرات التي تعلمها لم تضعه في المكان المناسب الذي احتله من قبل أقران له بنفس المستوى التحصيلي، وعليه فإن مزيد من التعليم مع مرور الزمن يمكن أن يضاعف تلك المشكلات ويضع النظام السياسي في موضع المجابهة [١١] أمام جيش من العاطلين وغير القادرين على إيجاد فرصة عمل تكفل لهم حد الكفاف، والعيش في ظل ظروف المجتمع تزداد الهوة بين الأغنياء والفقراء اتساعاً يوماً بعد يوم، وذلك من جراء غياب تنمية مستقلة معتمدة على الذات وتنفيذ برامج اقتصادية واجتماعية تدور في فلك توجيهات المؤسسات الدولية- صندوق النقد الدولي والبنك الدولي- وتجذر التبعية بالاندماج في النظام الرأسمالي العالمي.

المصادر والهوامش

(١) أحمد صيداوي، الغزو التربوي العربي " الفكر العربي"، (العدد ٢، السنة الثالثة، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٨١)، ص ٢٢٥.

(٢) قمر الدين قرنبع، "دور تعليم الكبار في تعليم الجماهير من أجل الوحدة العربية" في : دور التعليم في الوحدة العربية (مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٠)، ص ٧٨.

(٣) مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية، تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١-٢٠٠٠، وثيقة العمل الرئيسية، (بيروت، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٨٠) ص ٢٦.

(٤) محمد العمادي،" العوائد النفطية من خلال الصناديق العربية في تنمية العالم الثالث"، في (النفط والتعاون العربي، منظمة الأقطار المصدرة للبترول، العدد الأول، ١٩٨٣)، ص ١٥.

(٥) مكتب التربية العربي لدول الخليج، التعليم العالي والتنمية في دول الخليج العربي (الرياض ،د. ت)، ص ٣٣.

(٦) حامد عمار، "حول التعليم العالي العربي والتنمية"(المستقبل العربي، العدد ٤٠، ١٩٨٢)، ص ١٢٦.

(٧) مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية، تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١- ٢٠٠٠، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٨) في فجر الثاني من أغسطس عام ١٩٩٠ قامت دولة العراق بغزو واحتلال دولة الكويت وسمي ذلك بأزمة الخليج العربي، والتي ترتب عليها تأزم الموقف العربي، وهرولة قوات أجنبية بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية إلى منطقة الخليج، وانشطر العالم العربي، بين مؤيدين وبين رافضين، وكذلك انشطر العالم العربي بفعل ذلك الغزو إلى عالمين، عالم الأغنياء، وعالم الفقراء، تفاعلت الأزمة بشكل سريع، وما زالت وستظل، وإن الآثار السلبية والإيجابية لتلك الأزمة سوف تترك بصماتها لعقود قادمة ، لن تعود المنطقة إلى حالة ما قبل الثاني من

أغسطس ١٩٩ وارتفعت تكلفة القوات الأجنبية والأمريكية إلى مليارات الدولارات، وسوف ترتفع وسوف تزداد أيضا مبيعات السلاح، ولا شك أن كل ذلك سوف يكون له مردود سلبي على طموحات الإنسان العربي وسوف تتدفق المليارات خارج إطار تنمية وتطوير الواقع العربي.

(٩) محمود أحمد مرسي، "خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته" (**المستقبل العربي** العدد ٤٢-٤٤، ١٩٨٢)، ص ص ٨-١٠.

(10) Ivan, Illich , Deschooling Socitey ,(N. Y. Penguin- Books, 1980) p 116.

(١١) محمود أحمد مرسي، خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته، مرجع سابق، ص ١١.

(12) Madam, Sarup, **Maxis and Education, London,** Routledege& Keng Paul 1978) p.p 130-137.

(١٣) دارم البصام، " بعض الملاحظات حول جدلية العلاقة بين التعليم والتغير الاجتماعي في البلدان العربية" في: **البترول والتغير الاجتماعي في الوطن العربي.** (الكويت، المعهد العربي للتخطيط، ١٩٨١)، ص ٤٦٠.

(١٤) نبيل يعقوب النواب ونادر الفرجاني، **مستقبل التعليم والبطالة في العالم العربي**، (الكويت، المعهد العربي للتخطيط ، الحلقة النقاشية الثانية عشر، ديسمبر ١٩٨٧- ابريل ١٩٨٧)، ص ٢٥.

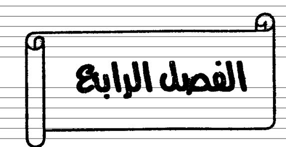
(15) S. Bowles Edcation, Social Confilect and even Development. in the **Education Dilemma , Policy issues for Development Simmons** (The book, Countries in 1980. Edited by : John Press. U.S.A. 1980), P.216.

(١٦) دارم البصام، "بعض الملاحظات حول جدلية العلاقة بين التعليم والتغير الاجتماعي في البلدان العربية" مرجع سابق، ص ص ٤٦٣- ٤٦٤.

(١٧) كمال نجيب، " الديمقراطية والمنهج- دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة" في: **الديمقراطية والتعليم في مصر** (القاهرة، دار الفكر المعاصر ، ١٩٨٦) ص ٥٨.

(١٨) حامد عمار، حول التعليم العربي والتنمية،مرجع سابق، ص ١٣١.

(١٩) دارم البصام،" بعض الملاحظات حول جدلية العلاقة بين التعليم والتغير الاجتماعي في البلدان العربية"، مرجع سابق، ص ٤٦٦.



التعليم الاجتماعى وثقافة الذاكرة(*)

(رؤية نقدية)

(*) د. شبل بدران .



مقدمة :

يحتل موضوع النظام التعليمى والتحديات التى تجابهه موقعاً مهماً على سلم الأولويات المطروحة على التربويين والمشتغلين بالعلم التربوى، عند دراسة القضايا المتعلقة بمستقبل الوطن ومناقشتها. فالنظام التعليمى منظومة واسعة من العلاقات والإجراءات،أبعد وأشمل من كونها أبنية مدرسية ومعلمين وطلاب، حيث أن هذه المنظومة، فى واقع الأمر، تعنى بالمجتمع الذى ينتمى إليه المواطن. لذا عندما تفكر المجتمعات المتقدمة بأمنها وكيانها، فإنها تنظر إلى مؤسساتها التعليمية على أنها البدايات لحلول مشاكلها. وعندما تبلور طموحها فإنها تركز على هذه المؤسسات والتطوير اللازم لها. ومن هنا فإن المؤسسات التعليمية تصبح أداة ووسيلة للتغيير الاجتماعى بمفهومه الشامل. ومن هذا المنظور فإن القطاع التربوى برمته يشكل أحد الأعمدة الأساسية فى تطوير المجتمع، وفى الوقت نفسه أصبح من الضرورى تطويره، بما يكفل المشاركة الإيجابية والفعالة للقطاع فى تنمية المجتمع. وذلك إيماناً بأن العلاقة الجدلية بين النظام التعليمى والمجتمع تستلزم تلك النظرة وذلك الفهم.

ويعتبر التعليم العالى – فى نطاق السياسة التربوية الشاملة– من الأدوات الأساسية التى تسهم فى تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه فى الحاضر والمستقبل معاً وضمان طرق التطور السليم للأمة فى مسيرتها نحو أهدافها فى التقدم والرقى فى مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فهم السبيل الأكيد إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة التى تخطط للنمو المادى للمجتمع وتسهر على تنفيذه، وهو الذى يعد الباحثين الذين يسبرون أغوار المستقبل ويدلون إلى اتجاهاته والعوامل التى يحتمل أن تؤثر فى رسمه، وهو أيضا مبرز المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة المبدعة التى تعطى الثقافة أبعادها، وتدفع بها نحو الإبداع وتجاوز

الواقع، إلى جانب أنه أيضا يمد الواقع الاجتماعي والسياسي بالقوى الوطنية والفكرية التي تعمل جاهدة في سبيل التصدي لقضايا الواقع وطرح بدائل تغيير وتطوير هذا الواقع [1].

وللتعليم العالي دور أخطر وأهم مما سبق، وذلك بفعل التحديات المختلفة التي تواجه الوطن في مسيرته الحضارية الراهنة، وهذه التحديات ليست داخلية فقط، ولكنها تحديات خارجية تفرض نفسها على مسيرة العمل الوطني. وتأتي خطورة التعليم العالي بالنسبة للمستقبل القريب، حينما ندرك الأعداد الهائلة التي تلتحق به اليوم، وتستعد للالتحاق به غداً. ففي العام الجامعي ٩١/ ١٩٩٢ كان إجمالي الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية حوالي ٧٤٣١٠ ألف طالب وطالبة، بلغ ١٤٨٣٧٨ ألف طالباً وطالبة في العام الجامعي ٩٤/١٩٩٥[1]. وتضاعف هذا العدد في العام الجامعي ٩٥/ ١٩٩٦ بسبب الدفعة المزدوجة لطلاب الثانوية العامة.

ونحن ننظر للتعليم العالي والجامعي بوصفه أحد الروافع الأساسية لتنمية وتحديث المجتمع. وكذا أحد أهم المرتكزات في تكوين الأطر العلمية والفكرية، لذا فإننا ننطلق في معالجة هذا الأمر من القناعات الفكرية الآتية:

- النظر إلى نظام التعليم الجامعي باعتباره نظاماً فرعياً يخضع في حركته وتطوره للنظام الكلي للمجتمع الذي يحتويه.
- رفض تصور نظام التعليم الجامعي برمته كمؤسسة إصلاحية حيادية، خارج العلاقات الاقتصادية- الاجتماعية كما يراها الغالبية من التربويين.
- النظر إلى نظام التعليم الجامعي بوصفه أحد الشروط الضرورية لتحقيق التنمية الشاملة.

ومن هنا فإننا نسعى جاهدين للإجابة على الأسئلة التالية: **هل نظام التعليم الجامعي الحالي قادر على أن يلعب دوراً تنويرياً من خلال المعارف التي يقدمها لطلابه؟ وهل المعارف والعلوم المقدمة في مناهج نظام التعليم الجامعي الحالي**

مواكبة لحركة التقدم العلمى والمعرفى التى يشهدها عالمنا المعاصر؟ وهل هى معارف أحادية التوجه أم معارف متعددة التوجه؟

ومن خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة سنتعرف على الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى نشر المعرفة وتكوين الكوادر المؤهلة للقيام بدورها فى العلمية الإنتاجية، وكذلك سوف يبين لنا مقدار الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى تنوير الشباب وإشاعة روح العلم والمنهج العلمى وتكوين مفاهيم علمية تسعى نحو تكرس التعددية الفكرية من خلال تدريس المعرفة وليس المعلومات.

أولاً: واقع التعليم الجامعى فى ظل المتغيرات العالمية

لقد تميز واقع التعليم الجامعى خلال العقدين المنصرمين باتجاهين رئيسيين يصبان فى أحادية التوجه،أولهما:

١- اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى والجامعى: أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى والجامعى،وهى استراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية، ولم تبق على نوعية التعليم وجودته التى كانت عليها فى وقت سابق من الزمان، فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد الجامعات والكليات والطلاب والأساتذة والكتب والأدوات والمعدات، وفى ميزانيات التعليم ونفقاته العامة، إلا أن هذا التعليم لم يستطع الوصول إلى أعداد أكبر من أبناء الوطن ممن هم فى حاجة إليه[1]. حيث بلغت نسبة المنخرطين فى التعليم العالى فى فئة العمر ١٨ - ٢٤ سنة حوالى ١٩٪ وهى بلا شك نسبة متواضعة فى مجتمع كمصر له تاريخه الطويل وحضارته الرائدة. كما أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به والجدول التالى يوضح تطور أعداد الطلاب بالجامعات المصرية خلال السنوات العشرة المنصرمة.

جدول (١)

تطور أعداد الطلاب بالجامعات فى السنوات

٨٣/١٩٨٤-٩٣/١٩٩٤[١]

البيان / السنة	مقبولين	مقيدين	خريجين
	مرحلة الليسانس والبكالوريوس		
١٩٨٤/٨٣	٩٣٤٨٦	٥٥٢٥١٢	٩٦٣٣٣
١٩٨٥/٨٤	٨٦٤٤٠	٥٥٣٣١٣	١٠١٠٤٣
١٩٨٦/٨٥	٨٤٢٨٠	٥٢٧٤٣٣	١٠٥٠٧٣
١٩٨٦/٨٦	٨٢٨٩٧	٥٠٧٧٧٢	٩٨٩٧٢
١٩٨٨/٨٧	٨٢٢٩٩	٥٠٢٥٣٢	٩٧٠٨١
١٩٨٩/٨٨	٧٥٣٧٥	٤٨٢٩٧٢	٦٣٥٧٩
١٩٩٠/٨٩	٦٦٩٩٠	٤٦٧٦١١	٨٩٥٤٨
١٩٩١/٩٠	٦٩٩٤٩	٤٤٣١٢٠	٩٤١٤١
١٩٩٢/٩١	٧٤٣١٠	٤٣١٨٦٣	٩٢٤٨٨
١٩٩٣/٩٢	١١٠٣٢٥	٤٧١٣٥٨	٩٠٠٦٧
١٩٩٤/٩٣	١٣١٠٠٧	٥٢٠٠٢٢	٩٣٥٠٨

والملاحظ على الجدول السابق أن هناك زيادة فى عدد المقبولين حيث بلغ عام ٨٣/١٩٨٤ حوالى ٩٣٤٨٦ ألف طالب وطالبة وبلغ حوالى ١٣١٠٠٧ ألف طالب وطالبة فى عام ٩٣/١٩٩٤ بزيادة مقدارها ٥٠٪ فى أعداد المقبولين فى حين أن أعداد المقيدين فعلا بالجامعات والخريجين ظل يراوح نفس النسبة ولم يزد زيادة ملحوظة حيث بلغ عدد المقيدين عام ٨٣/١٩٨٤ حوالى ٥٥٢٥١٢ ألف طالب وطالبة وبلغ ٥٢٠٠٢٢ ألف طالب وطالبة فى عام ٩٣/١٩٩٤ والفرق بين المقبولين والمقيدين فى الزيادة يعنى أن هناك حوالى ٥٠٪ من عدد المقبولين يقومون

بإعادة قيدهم أو إعادة الثانوية العامة مع جديد أملاً فى الحصول على درجات ومجموع أعلى للالتحاق بكليات أفضل من التى التحقوا أو قبلوا فعلا بها .

والجدول التالى رقم (٢) يوضح لنا تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى الفترة من ٧٥ /١٩٧٦–١٩٨٦/٨٥ .

جدول رقم (٢)

تطور أعداد المقيّدين فى التعليم العالى والجامعى

ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان

فى السنوات ١٩٧٦/٧٥–١٩٨٦/٨٥

البيان / العام	المقيدين بالتعليم الجامعى	المقيدين بالمعاهد العليا التجارية والصناعية	المقيدين بالمعاهد العليا الخاصة	جملة المقيّدين	٪ معدل النمو السنوى	عدد السكان	٪ الجملة إلى السكان
٧٦/٧٥	٤١٩,١٨٣	٢٨,٨٢٩	٢٩,٤٠٥	٤٧٧,٤١٧	٠,٠٠	٣٦,٩٧٧,٠٠٠	١,٢٩
٧٧/٧٦	٤٥٣,٦٩٦	٣١,٥٤١	٣٢,٩٥١	٥١٨,١٨٨	٨,٥	٣٨,١٩٨,٠٠٠	١,٣٦
٧٨/٧٧	٤٧٦,٧٧٧	٣٩,٤٧٥	٣٧,٦١٠	٥٥٠,٨٦٢	٦,٣	٣٨,٧٩٤,٠٠٠	١,٤٢
٧٩/٧٨	٤٨٨,٥٦٩	٣٩,٨٠٢	٤٠,٦٨٦	٥٦٩,٠٥٧	٣٠٣	٣٩,٧٦٧,٠٠٠	١,٤٣
٨٠/٧٩	٥٠٧,٣١٤	٤٤,٧٢٢	٤٤,٥٧٣	٥٩٦,٦٠٩	٤,٨	٤,٩٨٣,٠٠٠	١,٤٦
٨١/٨٠	٥٤٤,١٥٣	٥٢,٢٨٣	٤٩,٤٤٥	٦٤٥,٨٨١	٨,٢	٤٢,٢٨٩,٠٠٠	١,٥٣
٨٢/٨١	٥٨٩,٥٦٢	٥٥,٧٨٢	٥٣,٣٤٨	٦٩٨,٦٩٢	٨,٢	٤٣,٤٦٥,٠٠٠	١,٦١
٨٣/٨٢	٦٣٢,٣٦٠	٥٩,٤٦٣	٥٥,١١٣	٧٤٦,٨٩٦	٦,٥	٤٤,٦٧٣٠٠٠	١,٦٧
٨٤/٨٣	٦٦٧,٩٨٧	٦٥,٢٥٦	٥٧,٦٥٢	٧٩٠,٨٩٥	٥,٩	٤٥,٩١٣٠٠٠	١,٧٢
٨٥/٨٤	٦٧٠,٧٢٦	٨٥,٦٣٠	٥٨,٢٦٤	٨١٤,٦٢٠	٣,٠	٤٦,٦٥٨,٠٠٠	١,٧٣
٨٦/٨٥	٦٦٨,٨٤٩	١٠١,٣٩٤	٥٨,٨٥٧	٨٢٩,١٠٠	١,٨	٤٨,١٨٩٠٠٠	١,٧٢

ويتضح من الجدول السابق إنه على الرغم من الزيادة التى بلغت حوالى ٣٠٪ بالنسبة لعدد المقيدين فى التعليم الجامعى خلال الفترة من عام ١٩٧٦/٧٥–١٩٨٦/٨٥ وحوالى ١٥٠٪ بالنسبة للمقيدين بالمعاهد العليا وحوالى ٥٠٪ بالنسبة للمعاهد العليا الخاصة وبلغت الزيادة فى إجمالى المقيدين حوالى ١٠٠٪ خلال تلك الفترة، إلا أن معدل النمو السنوى ظل متأرجحاً بين ٨,٥ ٪ عام ١٩٧٧ و١,٨ ٪ عام ١٩٨٦ فى حين ظلت نسبة الجملة إلى عدد السكان شبة ثابتة حوالى ١,٢٩٪ عام ١٩٧٦ و ١,٧٢ ٪ عام ١٩٨٦ .ولعل تفسير ذلك يعنى أن معدلات القبول لم تتوام مع معدلات الزيادة السكانية فى فئة العمر من سن ١٨–٢٣ سنة.

وجدول(٣) يوضح تطور أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية فى السنوات ١٩٧٤/٧٣– ١٩٨٩/٩٧. والجدول (٤) يوضح تطور أعداد الطلاب الخريجين بالجامعات المصرية فى السنوات ١٩٨٦/٨٥–١٩٩٨/٩٧.

جدول (٣)

تطور أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية

فى السنوات ١٩٧٤/٧٣–١٩٩٨/٩٧

السنوات / البيان	١٩٧٤/٧٣		١٩٨٢/٨١		١٩٩٨/٩٧	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
القاهرة	١٤,٧٣	١٠٠	١٤١٨	١٠٠,٨	٣٤٧٨٧	٢٤٧,٢
الإسكندرية	١٢٩٦٨	١٠٠	–	١١٠,٤	٢٥٥٣١	١٩٦,٩
عين شمس	١٣٨٢٨	١٠٠	١٤,٠	١٣٠,٣	٣٠٠١١	٢١٧,٠
أسيوط	٧٨٢٠	١٠٠	٨٢٥	١١١,٩	١٥٧٢٢	٢٠١,٠
طنطا	٣٩٥٦	٦٠٠	٣١٥٠	١٥٥,٦	٢١١٤٣	٥٣٤,٥
المنصورة	٣٣١٠	١٠٠	٥٩٨١	٢١٠,٩	٨٧٢٥٣	٦٥٩,٨
الزقازيق	٢٤٤٤	١٠٠	١٤٩٣٥	٦١١,١	٢٧٣٦٣	١١١٩,٦

تابع جدول (٣)

تطور أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية

في السنوات ٧٣/١٩٧٤-٩٧/١٩٩٨

البيان / السنوات	٧٣/١٩٧٤		٨١/١٩٨٢		٩٧/١٩٩٨	
	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى	العدد	الرقم القياسى
حلوان	—	—	٥٢٩٧	١٠٠,٠	١٩٥٤٠	٣٦٨,٩
المنيـا	—	—	٢٥٢٧	١٠٠,٠	٨٦٧٥	٣٤٣,٣
المنوفية	——	—	٣٢١٤	١٠٠,٠	٨٩٤٤	٥٣١,١
جنوب الوادي(×)	—	—	—	—	١٢٧٧٧	١٠٠,٠
الإجمالى	٥٨٤٠٢	١٠٠	٩١٠٤٨	١٥٦	٢٣٩٥٧١	٤١٠

(×) صدر قانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤ بإنشاء جامعة جنوب الوادي، وتضم فروع جامعة أسيوط فى كل من سوهاج وقنا وأسوان.

المصدر:

* مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، إحصاء الطلاب المقبولين بجامعات جمهورية مصر العربية، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة ١٩٩٧.

* المجلس الأعلى للجامعات ،تقرير تطور إحصاءات التعليم الجامعى ١٩٧٣-١٩٩٨.

جدول (٤)

تطور أعداد الطلاب الخريجين بالجامعات المصرية

في السنوات ٨٥/١٩٨٦-٩٧/١٩٩٨

البيان / السنوات	المقيدون	التطور عن السنة السابقة	الرقم القياسي لتطور المقيدين
٨٥/١٩٨٦	٥٢٧٤٣٣	--	١٠٠
٨٦/١٩٨٧	٥٠٧٦٧٤	(-)١٩٧٥٩	٩٦,٣
٨٧/١٩٨٨	٥٠٢٦٣٢	(-)٥٠٤٢	٩٥,٣
٨٨/١٩٨٩	٤٨٤٢٠٦	(-) ١٨٤٢٦	٩٧,٨
٨٩/١٩٩٠	٤٦٧٦١١	(-)١٦٥٩٥	٨٨,٧
٩٠/١٩٩٢	٤٤٣١٢٠	(-)٢٤٤٩١	٨٤,٠
٩١/١٩٩٢	٤٣٧٢٦٣	(-)١١٢٥٧	٨١,٩
٩٢/١٩٩٣	٤٧١٣٥٨	٣٩٤٩٥	٨٩,٤
٩٣/١٩٩٤	٥٧٩٥٣٦	٤٨١٧٨	٩٨,٥
٩٤/١٩٩٥	٥٩٧٩٦٤	٧٨٤٢٨	١١٣,٤
٩٥/١٩٩٦	---	---	---
٩٦/١٩٩٧	----	----	----
٩٧/١٩٩٨	١٠٣٦٢٨٨	٤٣٨٣٢٤	١٩٦

المصدر :

* مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي،إحصاء الطلاب المقيدين بجامعات جمهورية مصر العربية، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة ١٩٩٧.

* المجلس الأعلى للجامعات، تقرير تطور إحصاءات التعليم الجامعي ١٩٧٣-١٩٩٨.

٢- عدم مرونة هيكل التعليم وبنيته: حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفاً للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للطلاب وصارت الجامعات من جراء ذلك، أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات الأساتذة والإداريين، حيث عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزية فى المعرفة والإدارة، وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسة، وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران الجامعة، فالكل يخشى إحداث أى تغييرات أساسية فى تلك المراكز والأوضاع أو لا يدرك على الأقل إمكانية حدوث مثل تلك التغييرات[1].

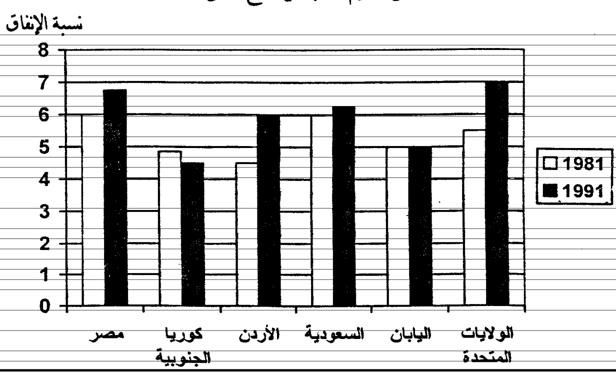
ولا غرو أن نجد اليوم المنادين بأن نظام التعليم العالى والجامعى قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بين المعلم والطالب دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الآخرين، كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلاً من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة، وبالتالى أصبح عقبة كأداء فى وجه التغير وفى القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والإصلاح الاجتماعى[1].

وقد أدت أحادية التوجه النظامى هذه إلى أحادية التوجه المركزى فى إدارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى جميع مراحل التعليم. صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى الإدارى[1].

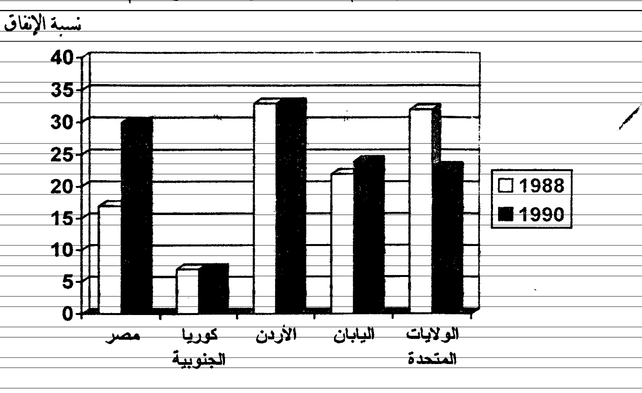
وشهد الإنفاق الحكومى على التعليم كنسبه من الناتج القومى الإجمالى تطوراً من ١,٤ ٪ عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٥,٥ ٪ عام ١٩٨٦، وإلى حوالى ٦٪ كمتوسط فى الفترة من عام ١٩٨٩/٨٨ وحوالى ٩٪ عام ١٩٩٤. وهذه النسبة مقارنة ببعض الدول النامية والمتقدمة تبدو معقولة، ولكن لو أخذنا فى الاعتبار أن الناتج القومى الإجمالى فى مصر يقل عن مثيله فى الدول

الأخرى التى تجرى معها المقارنة، فإن ذلك يوضح لنا بجلاء أن تمويل التعليم فى مصر لا يحظى بالاهتمام الكافى. وإذا أخذنا حالة الإنفاق على التعليم العالى كنسبة من الإنفاق على النظام التعليمى كله، نجد أن مصر تقع فى ذيل القائمة، فى حين أن دولاً أخرى تشابهها فى نفس الظروف المجتمعية تزيد فيها نسبة الإنفاق على التعليم العالى بما يقترب من ضعف النسبة المنفقة فى مصر.

الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى



الإنفاق على التعليم العالى كنسبة من الإنفاق على التعليم



ولا شك أن الواقع التعليمى لن يستطيع أن يحقق الأعباء الملقاة عليه فى ظل عوامل ومتغيرات محلية وعالمية تفرض بطبيعتها حتمية التغير من تلك التوجهات، لكى يستطيع التعليم الجامعى أن يجاوز بوعى أصيل تلك المتغيرات والتى يمكن إبراز أهم معالمها فيما يلى [١].

- ❖ **الثورة الصناعية الثالثة**، وهى تعتمد على ثورة التكنولوجيا والمعلومات،والتى يلعب الإنسان فيها بعقله المبدع ووعيه الدور الرئيسى والحاسم. ومن هنا تبرز أهمية التعليم فى اكتشاف المعرفة وتقديم التكنولوجيا وتؤكد الشواهد الحادثة فى عالمنا المعاصر كيف أن التقدم العلمى والتكنولوجى وحتى التفوق الاقتصادى يستند دائماً إلى نظام تعليمى دفء، وعلى درجة عالية من الجودة والنوعية والكفاءة الإدارية.
- ❖ **التحول فى نظام القطبية الثنائية إلى عالم القطبية الأحادية**، وهذه القطبية الأحادية لا تتأكد فى مجال الفنون العسكرية أو التقدم الاقتصادى وحدهما ،ولكن فى مجال التفوق والامتياز التعليمى والتربوى.

❖ **ظهور التكتلات الاقتصادية الكبيرة والعملاقة في عالم اليوم،** ولا شك أن التفوق الاقتصادي يأتي ثمرة للتفوق التكنولوجي والتقدم العلمي الذي يحدث بفعل تطور أنظمة التعليم والتدريب وتوفير المهارات والمعارف المتقدمة للتصنيع والإنتاج.

❖ **عالمية الاتصال الدولي،** حيث أن سرعة التقدم في أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية، كل ذلك زاد من سرعة الانفتاح العالمي والتعاون الدولي، حيث يتجه إلى التوحد والتكتل الاقتصادي والسياسي.

❖ **تهميش العالم الثالث،** وذلك على اعتبار أن ذلك العالم غير قادر على المشاركة من حيث القوى في تلك التكتلات وواقع تحت ضغط التجزئة والتفكك، سواء كان ذلك بفعل عوامل وظروف داخلية أو بحكم توازنات القوى العالمية،وسيادة روح المصالح الاقتصادية والسياسية في النظام العالمي الجديد، والذي يسعى من جانبه إلى تهميش تلك القوى– العالم الثالث– لكي يصبح سوق لاستهلاك منتجات العالم الرأسمالي الصناعي المتقدم.

ثانيًا: مظاهر أزمة التعليم الجامعي :

هناك العديد من مظاهر أزمة التعليم العالي والجامعي، والذي نقصد به بمفهوم الأزمة، إنها أزمة على مستوى البنى والوظائف والأهداف، وأزمة معرفية أيضاً من حيث أن ما يسود مناهج التعليم الجامعي من تخلف وركود، لا تساير تلك المناهج المستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمي والتكنولوجي، فغالبية تلك المناهج ولا سيما في جانبها النظري تعود إلى عقود كثيرة مضت، وأن المعارف النظرية في تلك المجالات قد تجاوزت بكثير ما يقدم لأبنائنا مع معارف وعلوم. ونحن هنا لن نستعرض كل مظاهر تلك الأزمة في جميع جوانبها ولكننا سوف نهتم فقط ببعض النماذج حتى نستطيع أن نصل إلى تصور مستقبلي يجعل غايات تلك المناهج الدراسية مواكبة للتقدم العلمي والمعرفي.

أزمة البنى :[١١]

يمثّل التعليم العالى والجامعى بنى طبقيّة، تحتّل الجامعة القمّة فيه وأن هذه القمّة محكومة بما دونها من مستويات، وتعبر هذه الحقيقة عن نفسها فيما تعكسه الجامعات من خلال تنظيمها ووظائفها من خصائص ومشكلات نجدها ضاربة بجذورها فى مراحل التعليم قبل الجامعى، ولا شك أن كل المشتغلين بالعلم التربوى وبشأن التعليم الجامعى يعرفون ويفهمون ما يجرى من عمل وما يتم من إنجاز فى التعليم قبل الجامعى.

وتأسيسا على ما سبق فإن الجامعة، كوجود منظم يمكن رصد مظاهره، حيث تتمحور حول بنية تابعة ينتظم ديناميتها ذات المنطق الذى يحكم ما دونها من بنى. **وأول النتائج السلبية المرتبطة بهذه الخاصية البنيوية** تتمثّل فى التحول التدريجى للممارسات الجامعية إلى ممارسات مدرسية لها ما للأخيرة من خصائص مشهورة مؤكدة: تلقين؛ استظهار آلى للمعلومات؛ حفظ سلبية تامة من جانب المتعلمين فى علمية التعليم، محتوى دراسى متخلف، تجاهل الواقع والاكتفاء بالكتاب الجامعى أو المذكرات.... إلخ وإلى جانب كل ذلك من الخصائص التى تسلب عملية التعليم كل قيمة ومعنى، وتحوله إلى مجرد طعام لا يحقق الفائدة المرجوة منه لأكله، من نمو وتطور وتقدم.

والنتيجة السلبية الثانية لتموقع الجامعات فى هذه البنى التابعة، يتمثّل فى العزلة التى تعيش فيها هذه المؤسسات داخل مجتمعاتها، وتحرم هذه العزلة الجامعة من أهم مصدر لتجديد محتواها وأدائها، وهو التفاعل الإيجابى مع قطاعات العمل والإنتاج والتى ما تكون عادة دائمة المرونة والتغير والتطور وتفقد بذلك الجامعات قدرتها فى توجه النشاط داخل مجالات العمل والإنتاج مكتفية بأن تطرح كل عام بألوف عديدة من شباب الخريجين إلى سوق تعمل دونما مراعاة للنجاحات الفعلية لهذه السوق وما يتطلب من كفاءات فى هؤلاء الخريجين، سواء على مستوى المعارف أو المهارات التى يتطلبها سوق العمل فى ظل سياسة اقتصادية جديدة تسعى إلى

الخصخصة وتحرر الاقتصاد والاعتماد على المشروعات الإنتاجية الصغيرة عالية التقنية والتكنولوجيا .

٢- ازمة الوظائف [١٢] :

تتمثل وظائف التعليم الجامعى فى ثلاث وظائف جوهرية، **الأولى**: التدريس أو إعداد الكوادر والشباب لتولى دورها فى العملية الإنتاجية بعد التخرج، و**الثانيــــة**: البحث العلمى، **والثالثة**: خدمة المجتمع المحلى وتطويره من خلال خلق قنوات للتواصل بين مؤسسات التعليم الجامعى والمجتمع الخارجى. ونحن هنا لن نتعرض بالدراسة لتلك الوظائف جميعها ،ولكننا سوف نقصر الحديث والحوار على الوظيفة الأولى وهى التدريس أو إعداد القوى العاملة، ولن نتعرض هنا إلى فنيات عملية التدريس وطرائقها وأساليبها ولكننا سوف نلقى الضوء على المحتويات الدراسية والمعارف التى تقدم للطلاب، ومدى ملائمة تلك المعارف والعلوم لمستجدات العصر وتداعيات الثورة العلمية والتكنولوجية.

١- يمثل إعداد القوى العاملة: فى مختلف التخصصات التى تؤهله للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل، أهم وظائف الجامعة على الإطلاق، حيث تستحوذ من الجهود المبذولة والإمكانات المتاحة نصيب الأسد ،ولا تكاد تترك للوظائف الأخرى شيئًا ذو أهمية وأول علل هذا الإعداد تتمثل فى تأسيسه على مبدأ:

- **الفصل بين التعليم والعمل:** ففى مختلف الكليات- باستثناءات قليلة- يتم إعداد الشباب والقوى العاملة داخل قاعات الدرس وأمام مناضد المخابر وبين جداران المكتبات دون أى اتصال بمجالات العمل الفعلية الذى من أجله يتم هذا الإعداد . ولا يخفف من حدة العزلة بين الإعداد الجامعى ومجالات العمل التى يعد لها، ما تلجأ إليه بعض الكليات من اصطناع بيئات عمل مصغرة: مزرعة، معمل، ورشة... الخ والسبب فى ذلك ما يجرى داخل هذه البيئات المصطنعة من طقوس مدرسية يختلف كما وكيفا عما يجرى فى مجالات العمل الحقيقى.

وأول ما يترتب على هذه العزلة هو حرمان الطلاب من أهم مقومات الإعداد المتميز وهى الخبرات العملية التى تسمح بممارسة العمل الحقيقى بإكسابها . بل أن المعلومات الحقيقية التى يكتسبها الطلاب أثناء إعدادهم تظل – مع عدم الممارسة للعمل– أفكارا مجردة لا وزن لها ولا سبيل لإدراك قيمتها طوال فترة الإعداد الجامعى.

كما يترتب على هذه العزلة مشكلة تتعاظم يوما بعد يوم وهى عدم قدرة خريجى الجامعات على الالتحاق بالعمل الذى أعدوا له والوفاء بمتطلباته مباشرة بعد التخرج. بل يحتاج الأمر أن تقوم الجهات التى سيعملون فيها بتنظيم برامج تدريب قصيرة المدى عدة أشهر أو طويلة المدى سنة أو أكثر، كى يكتسبوا المعلومات والخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل . ويكتشف الخريجون خلال هذه البرامج أنهم أضاعوا عمراً طويلا بلا طائل بين جدران الجامعة وأن شطرا كبيرا من معارفهم وعلومهم فى الجامعة لا علاقة له بمتطلبات التخصص الذى أعدا له.

كما تؤدى هذه العزلة من ناحية ثالثة، إلى جمود وتخلف محتوى الإعداد الجامعى فى مواجهة متطلبات سوق العمل الذى لا يتوقف تعرضه لمحاولات التطوير والتجديد . ففى الوقت الذى يتعرض فيه هذا السوق لمحاولات تحديث أساليب تنظيم العمل ووسائل وأدوات الإنتاج، وتظل الجامعة حبيسة نظريات لم يعد لها القدرة على تفسير واحتواء ما يجرى داخل هذا السوق، وقد أدى ذلك إلى ظهور البنى التعليمية الموازية للجامعة، والتى يلجأ إليها الخريجون ليتمكنوا من الحصول على فرص عمل من الأعمال الجديدة. ومن ذلك لجوء خريجى كليات التجارة– على سبيل المثال– لدراسة نظم تخزين المعلومات بالطرق الآلية، واستخدامات الحاسب الآلى وتصميم برامجه... الخ وإلى غير ذلك من التطورات الجديدة والتى لم يعدوا لها أثناء تعليمهم الجامعى.

٢– إعداد للحياة بأسرها. ومن أوجه الإعداد الذى توفره الجامعة للطلاب والشباب، ارتكاز، على القناعة بصلاحيته كى يستمر مع الطلاب والشباب طيلة عمره، فلا يحتاج بعد تخرجه إلى مزيد، ولا نعرف جامعة عربية واحدة تأخذ فى حسابها فتح أبوابها أمام قدامى الخريجين ليجددوا ما أصابوا من العلم،وما أتقنوا من مهارات وما وعدوه من

خبرات، والشهادة الجامعية، كما نلاحظ فى بلادنا تضمن لحاملها أن يحتفظ بمكانة فى العمل حتى بلوغه سن المعاش، وإذا ما حدث- وذلك أمر نادر- أن يحتاج صاحب الشهادة الجامعية حاجة إلى أكتساب معرفة أو إتقان مهارة فإن ذلك أمر تتكفل به جهة العمل. وإعداد كهذا يؤهل لحياة بأكملها، يحكم على نفسه بالفشل وعدم المقدرة لمواجهة متطلبات سوق العمل والإنتاج وحاجات مجتمع تلهبه سياط التطور من كل صوب.

- **التلقين:** ويستند الإعداد الجامعى إلى طريقة التدريس التقليدية التى اعتدنا أن نسميها "بالتلقين" وفيها يتم التعليم فى اتجاه واحد من المعلم أو الأستاذ إلى الطالب المتعلم، وينحصر دور الأخير فى تلقى المعلومات والحقائق دون أن تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها فهما صحيحا. ويتخذ التعليم فى الجامعة شكل المحاضرة التى تجسد هذه الطريقة أحسن تجسيد. وعلى أساس من هذه الطريقة لا تتكون لدي الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الذاتى ولا يكتسبون المهارات اللازمة لذلك ومن ثم يفقد إعدادنا الجامعى مقوما هاما من مقومات التعليم الذى يحتاجه إنسان عصر يركض بخطوات عملاقة نحو التقدم. بل ويهدد هذا الإعداد القائم على التلقين والسلبية التامة من جهة المتعلم إمكانية تشكيل عقول شبابنا وإكسابها القدرات العقلية التى يستند إليها التفكير الصحيح والفهم المتسق والتحليل الدقيق والاستنتاج الصائب والتوظيف الفعال للمعرفة وأخذ المبادرة والابتكار والخلق. وفى هذا المعنى تؤكد إحدى الدراسات أن جامعاتنا تجمدت عند المستويين الأولين من مستويات المعرفة الأربع، فهى لا تزود الطلاب إلا بكم من المعارف والمعلومات التى يتم تحليلها ومقارنة عناصرها (المستوى الأول) ثم الاستنتاج (المستوى الثانى) أما (المستوى الثالث) النقد والمفاضلة والاختيار و (الرابع) الاجتهاد والإبداع، فما زالت جامعاتنا بعيدة عنهما.

ويدعم هذا النمط من التدريس الأحادى الاتجاه والمنطوى على معرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع أو تجديد ذلك الواقع وتغييره، الكم المتزايد من أعداد الطلاب، ففى خلال أربعة سنوات تضاعف عدد الطلاب المقبولين فى الجامعات من ٧٤٣١٠ ألف طالب وطالبة عام

١٩٩٢/٩١ إلى حوالى ١٤٨٣٧٨ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٥/٩٤ إلى حوالى ٢٣٩,٥١٧ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٨/٩٧ مقابل ١,٠٣٦,٢٨٨ ألف طالب وطالبة مقيدين بالجامعات المصرية فى العام الجامعى ١٩٩٨/٩٧.

ثالثا: من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع:

استنادا إلى ما سبق يمكننا أن نؤكد بدرجة عالية من الثقة، من أن تعليمنا الجامعى يعيش فى ثقافة الذاكرة ويكرسها ويدعمها، وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية، وتختزل التعليم فى عمليات التذكر والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس سبق الإشارة إليه، وهو أسلوب التلقين. وكان من ثقافة الذاكرة، وتقنية التلقين فى غرس المعارف والعلوم فى عقول شبابنا تكرس نمط من التعليم الجامعى لا يسعى ولا يعرف طريق تغيير الواقع أو الاستجابة لمستجدات العصر على الصعيد السياسى أو الاقتصادى أو الاجتماعى أو الثقافى.

ونعتقد أنه لكى نستطيع أن نتجاوز ذلك المأزق وتلك الأزمة التى تلف نظامنا التعليمى فى أعلى مستوياته، فلابد لنا من الدعوة إلى تبنى مفاهيم مغايرة لمفهوم ثقافة الذاكرة، ونعتقد أيضا أن هناك مفهوما ملائما يساعدنا بدرجة كافية على تجاوز تلك الأزمة، ألا وهو **"ثقافة الإبداع"** ونزعم أن المفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبه من خلال **"مشروع الإبداع"** فى التعليم والذى يعمل فيه بكل جهد وجد منذ أكثر من خمسة عشر عاما، وهو مفهوم أن الإبداع يعنى" إدراك لعلاقات جديدة من أجل تغيير الواقع" (١٢). وذلك يستلزم منا الوعى بأن نظام التعليم الذى يسعى إلى مساعدة المتعلمين أيا كانت مستوياتهم إلى إدراك علاقات جديدة، وكشف التناقضات السائدة سوف يؤدى بنا إلى تغيير للواقع المعاش، ومحاولة صياغة واقع جديد يلبى مطالب ومصالح البشر. ولكن هذا المفهوم قبل أن يبلوره الدكتور مراد فإن تيار الإبداع فى التربية- فى المجال النفسى- حاول أن يصوغه وسوف نعرضه فى الصفحات التالية:

١- تيار التربية للإبداع[١٤]: أزكى هذا الاتجاه لتعظيم الإنسان حركة الدراسات المستقبلية والاهتمام باستشراف المستقبل وأهمية الإعداد له، بل وضرورة تحليل المساقات المستقبلية الممكنة واختيار أفضلها،وقد أسهمت كتابات " برتراندى جوفينيل B De Jouvenel و" دينيس جبور D. Gobor " و "الفن توفلر Toffler" فى الستينات وما بعدها إسهاما كبيرا فى حركة الدراسات المستقبلية. وقد أكد" توفلر" فى كتاباته خاصة" صدمة المستقبل" ١٩٧٥، الذى ترجم لنحو عشرين لغة،وكذلك كتابه "مدارس المستقبل" ١٩٧٠، وأيضا كتابه " الموجه الثالثة" ١٩٨١، أن دراسة المستقبل أساسية لفهم الحاضر وإدارة أزماته، ودعا إلى تغيير جذرى فى أهداف التعليم ومضامينه ليتعلم الإنسان كيف يفكر وليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مع التغير السريع وما يصاحبه من غموض وعدم وضوح، بل وفوضى فى بعض الأحيان، يقول توفلر" فى العالم التكنولوجى الجديد سوف تتعامل الآلات مع المواد، بينما يقتصر تعامل الإنسان المعلومات والأفكار".

ومن هنا فإن مفهوم التعليم لم يعد هو فهم الماضى وتحليل الحاضر، لكن توقع سرعة اتجاه التغيير، والقدرة على عمل افتراضات احتمالية عن المستقبل،ولكى يحدث ذلك فإن على الإنسان المتعلم أن يكون لديه رؤية أن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشاكل وتحديات وصور النظام الاجتماعى- الاقتصادى المناسبة لمواجهته. وعلى التربية تقع مسئولية تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يتأملون، وكيف يتصورون، وكيف تكون لديهم قدرة التكيف مع التغيير Cope- Ability، وكيف يؤثرون فى اتجاهات التغيير، وكما يقول: "الفريد نورث وايتهيد" أن قيمة التقدم تتمثل فى أن نحافظ على الانضباط فى أثناء التغيير، وأن نحافظ على التغيير فى أثناء الانضباط.

ولقد أدى هذا التيار الإبداعى، وما صاحبه من دراسات كثيرة ماهية الإبداع وأشكاله، وأنواعه وملامحه (خاصة أعمال جيلفورد (Gilford وتورانس Torrance) إلى التأكيد على أهمية تنمية الإبداع لدى الأطفال فى سن مبكرة وفى ظل شروط وظروف معينة،

كما أدى تأكيد العلاقة بين العقل والإبداع وإلى القول بأن العقل يبدع بطبيعته، وإذا انقطع العقل عن الإبداع فلن يكون عقلا. وإن كل إنسان حيوان مبدع بطبيعته وإذا ما تخلص من الخوف فى التفكير، وإذا ما وجد فى بيئة تربوية غير تسلطية، وواقع اجتماعى خالى من القهر ومن أنماط التفكير الخرافى وقادر على تحرير الإنسان من القيود المجتمعية التى تعيق قدراته على الإبداع.

وقد ساعد علم" السيبرناطيقا Sypernetics " على تأكيد أهمية الإبداع كنشاط عقلى وأهمية الكشف عما هو كامن فى العقول من إبداع وأصالة عقلية ولذلك ظهر مصطلح "الإبداع الجماهيرى Massive Creativitg" فكل فرد يمكنه أن يبدع فى مجال من مجالات المعرفة،ومن ثم يزداد عدد المبدعين والمبتكرين وتعميق ثقافة الإبداع التى يقع عليها الدور الأكبر فى صنع مستقبل الحضارة ومستقبل الإنسان(١٥).

٢- ضرورة إعادة النظر فى المناهج الدراسية: إن مفهوم الإبداع السابق والذى يدعو إليه علماء النفس مغاير تماما للمفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبه إلى تكريسه من خلال نشر الفكرة واختبار صحتها فى الواقع المعاش، إن مفهوم "وهبة" إدراك علاقات جديدة، بمعنى الكشف عن تناقضات الواقع بكل تداعياته وذلك من أجل تجاوزه أو تغييره فى كافة الأصعدة، وهنا يقترب مفهوم "وهبة" من مفهوم الوعى بكل أشكاله وصوره، ذلك الوعى الساعى دوما نحو تأثير بنية الواقع سواء فى مجال المعرفة أو الاجتماع أو السياسة... إلخ ونحن هنا نتبنى مفهوم "وهبة" ونعتقد أنه بداية يمكن من خلاله أن نطور ونعدل مناهجنا الدراسية،وكذلك طرق التدريس وفهمنا عن النظام التعليمى ذاته وينطلق" وهبه" من أن النظام التعليمى الحالى غير قادر على تحقيق ذلك المفهوم.

إن المطلوب منا الآن هو تحديد المناهج التى تسمح بتحصيل معرفة وتنسيقا وتكاملا، معرفة تحفظ مكانا أكبر للثقافة العامة. إن ما يهمنا هنا معرفة جوهرية، هو تحديد مناهج دراسات جامعية كفيلة بإعطاء الطلاب مواد التربية العامة. وما هى المواد التقليدية التى ينبغى تضمينها فى منهاج مشترك لجميع طلاب الجامعة؟ هل نعيد تجميع هذه المواد التقليدية التى توصل

إلى " تركيبة متداخلة التخصصات" من شأنها تهيئة الطلاب لمواجهة المشكلات العملية التى سيدعون إلى حلها فى "الحياة الواقعية" ؟ أم المعرفة المنظمة على أساس مواد مستقلة هى أفيد وأنجح، فى الأمد، معرفة يعاد تنظيمها على أساس تكاملى يهيئ الطلاب لحل المشكلات المعروفة، لا المشكلات غير المتوقعة؟ وما هى مشكلات الواقع التى ينبغى تعريف الطلاب بها؟ وما هى عناصر المعلومات التى تستطيع المساعدة فى حل تلك المشكلات(١٦) ؟ ! إنها أسئلة بالغة الأهمية والضرورة لا غنى عنها حينما نفكر فى تطور مناهجنا الدراسية بما تتناسب مع مشكلات واقعنا وتداعيات العصر ومشكلاته أيضا.

وتأسيسا على ما سبق فإننا نتوقف قليلا عند المدخل التربوى المرتبط ثقافة عامة تحفظ لأبناء الوطن وحدته وتقدم قدرا من المعارف والعلوم التى تنمى قدرات الإبداع بالمفهوم السابق. اللافت للنظر فى هذا الصدد أن المعلومات المتميزة والتى تشكل" خريطة المعرفة" تنزع إلى التغير السريع بحيث أن المعرفة التى تعتبر صالحة يخشى أن تبطل غدا.

ومن هنا يجب التشديد على القدرات المعرفية العامة،مثل القدرة على حل المشاكل، وليس على تحصيل المعارف. وللأسباب ذاتها يجب الاهتمام بتنمية المهارات الضرورية فى زمن انفجار المعرفة والمعلومات، معارف جديدة- إدراك علاقات جديدة- وفرزها وغربلتها، بما يسمح لنا من تتبع تطور خريطة المعرفة المرتبطة بالواقع وتداعياته وكذلك موقعنا من التغيرات العالمية الجارية.

من خلال الفهم السابق تواجه الجامعة مهمة مزدوجة عندما تفكر فى وضع مناهجها الدراسية:

أولا: محاولة تمكين الطلاب من خلق معرفة جديدة من جهة، **ثانيا:** نقل المعرفة الموجودة إلى جيل جديد من الأطر والكوادر من جهة ثانية. ويترتب على ذلك تنازع وصراع بين هاتين المهمتين. فغالبية الطلاب لا يرغبون فى تعاطى البحث وهم لا يهتمون به . أما الذين يتهيئون لمزاولة أعمال البحث، فأنهم أشد حرصا على تعليم كيفية تغيير المعرفة القائمة من حرصهم على تلقيها(١٧) .

وثمة مأزق خيار آخر، وهو: هل نعطى الأفضلية للتخصص أم للثقافة العامة؟! صحيح أن من يتعمق فى دراسة مجال معين يكتسب مهارة صلبة فيه، ولكن بما يؤدى ذلك إلى أن يحد من آفاقه وأن لا يهيئه لاكتساب معارف جديدة عندما تتقادم تلك التى سبق أن اكتسبها، ويعفو عليها الزمن ولحل هذه المعضلة، يرى بعض المشتغلين بالعلم التربوى ضرورة تبنى منهاج إلزامى مصمم بحيث يقدم لجميع الطلاب إطارا مرجعيا مشتركا لهم بتجديد ميولهم واستعداداتهم، بما يمكنهم من اختيار التخصص المناسب والملائم لقدراتهم وإمكاناتهم المتاحة لهم.

رابعا: التحدى التربوى :

تواجه الجامعة المصرية تحديات تربوية عديدة، تعوق حركتها وانطلاقها نحو أفق من التحرر العلمى والمعرفى، وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما هو متعلق بالأهداف والسياسات، ومنها ما هو متعلق بالمحتويات الدراسية وطرائق التدريس وفنياته، ومنها ما هو متعلق بالأبنية الجامعية والتمويل،والمسلمة التى ننطلق منها، هى تداخل وتشابك كل تلك التحديات بما يعنى أن مواجهتها تستلزم جهود عديدة وجادة على الصعيد الاقتصادى والسياسى وليس على الصعيد التربوى فقط، لأن اختزال تلك التحديات فى بعدها التربوى والتعليمى يعنى بالأساس ضيق النظر والأفق فى تلك التحديات وفهم المواجهة لها . وسنعرض فيما يلى لأهم تلك التحديات الآتى[١٨] .

١- تخليص العلم من الخرافات

لا شك أن العلم دين الإنسان الحديث، ونجاح العلم خلال القرنين الأخيرين أمر لا مراء فيه، ويوحى بالرهبة ولكن كما يعلمنا قانون حركة تطور المجتمع، فإنه " لا شئ يخفق كالنجاح" . لقد حقق العلم نجاحه بالاهتمام والتركيز على المشكلات أو المسائل" الجيدة التركيب" وهى مشكلات يمكن استخلاصها من الواقع باستخدام عدد صغير من المتغيرات. أى أن نجاح العلم ارتبط بالأساس بمشكلات الواقع ومحاولة تجاوزها وكشف التناقضات أو رفعها، من هنا فإن

تحدى تخليص العلم من أية خرافات تعوق مسيرته، يعد أمرا جوهريا، ومطلبا ملحا على الجامعة أن تتجاوزه.

وثمة دروس هامة هنا للمؤسسة التربوية- الجامعة- فقد كانت الأجيال الماضية تتعلم مواضيع كهندسة "إقليدس" مع القناعة التامة بأنها كانت تمثل الحقيقة المطلقة. الآن نعرف أن هندسة" ريمان" و" لوباتيشفان" صحيحة أيضا. وكل منها مبنية على مجموعة من البديهيات، لا تتفق مجموعة مع أخرى بالضرورة، بينما النظريات الناتجة عن ذلك لا تصح إلا بالنسبة لعلاقتها مع البديهيات المستعملة، ومعنى ذلك أن العلم فى تغير ولا ينشغل بالحقائق المطلقة، بل هو يسعى إلى المعارف النسبية، وعلينا هنا أن ننشغل بتاريخ العلم وليس فقط بالنظريات العلمية مؤكدين أن الحقيقة نسبية ولا مجال فى العلم سواء على مستوى النظرية أو تاريخ العلم للمطلق.

٢- الانشغال بالمستقبل

هناك ضرورة حياتية لأن يكون المستقبل نصب أعيننا واهتمامنا، فمن الخصائص الإنسانية عدم الاهتمام بالمستقبل، وتركيز الاهتمام على الحاضر والماضى، وبالمثل فإن الأحداث التى تجرى بعيدا عنا من ناحية المسافة أقل أهمية عندنا بكثير من الأحداث التى تجرى على مقربة منا.

وبعبارة أخرى فإننا نسقط من الاعتبار أمورا زمنية، هى بالضرورة تؤثر فينا وترتبط مصالحنا بها بدرجة أو بأخرى.

وهذا الاتجاه معقول جدا ومقبول فى عالم غير مزدحم، بطئ التغير والحركة، أما فى عالم مزدحم سريع التغير والحركة، فإن اتجاه محفوف بالمخاطر والمحاذير، وهو عمل أشبه ما يكون بالنزول مسرعا ليلا على طريق جبلية مزدحمة، ولكنها غير مضيئة وفى سيارة ذات أضواء أمامية خافتة.

٣- زخم المعلومات والمعرفة المتجددة :

فى الماضى القريب كانت القدرة على السيطرة على الطاقة مفتاحا للقوة، أما فى الغد فسيكون استخدام المعلومات هو السبيل إلى السلطة (المعرفة قوة)، وسيكون الفقراء والضعفاء

أولئك العاجزين عن استغلال المعلومات أكثر من كونهم أولئك الذين تعوزهم موارد الطاقة والثروة المادية. وسيثبت أن دور التعليم فى تنمية القدرة على الوصول إلى المعلومات أكثر أهمية من دوره فى تقديم المعلومات الأساسية، حيث أن وسائل الاتصال والحاسبات تعد امتدادات للجهاز العصبى والدماغ عند الإنسان، وعلى هذا فهى أكثر أهمية من الأدوات الميكانيكية التى هى امتداد للعضلات والذراعين والساقين.

وفى المستقبل فإن الشخص المتعلم والعاجز عن الوصول إلى المعلومات عن طريق الحاسب قد يكون معاقا كالأمى فى عالم صناعى، وخلال جيل من الآن فإن المنزل الذى يخلو من أجهزة الحاسب الآلى سيكون مماثلا للمنزل الخالى من الهاتف هذه الأيام. كما أن مكتبة أيامنا هذه ستكون فى متناول يد الفرد فى المنزل، تماما كالطقس وحالة الجو والوقت الذى نستطيع الآن معرفتها بإدارة قرص الهاتف، ولعل ذلك يطرح التحدى التالى:

ماذا نعلم وكيف نعلم

هل نستطيع أن نعلم أبناءنا ما لم نعلمه أو نتعلمه نحن؟! هل يستطيع الجيل الراهن من المصريين أن ينتج معرفة جديدة من خلال نظام التعليم ووسائطه المختلفة جيلا أفضل من حيث الاستجابة لتحديات لم نفهمها ولم ندرك كنهها ولم تتح مواجهتها رؤية مبدعة أو خلاقة أو حتى مغايرة؟!

ماذا نعلم الأجيال الجديدة من أبنائنا، إذا كانت الأجيال المسئولة قد اختلط عليها الأمر، ولم تمسك بتلابيب رؤية مبدعة وإيجابية للعلم ولدور بلادنا فى الحضارة العالمية، وإذا كانت هذه الأجيال ممزقة بين تيارات ثقافية وفكرية وسياسية مضطربة، وإذا كانت معنوياته قد ألم الفتور حيال وعود النهضة و التقدم، وإذا كانت فاقدة إلى حد كبير الاتجاه (البوصلة)؟ ومن يقوم بهذا التعليم بالمعنى الواسع للكلمة؟ وسائط وقنوات وأدوات ومعارف؟[19].

كل هذه أسئلة مشروعة، ومشروعيتها ترتبط بجديتها، وتلقى على المسئول التعليمى مسئولية بناء بشر قادرين على تجاوز واقعهم والسعى نحو أرحب من الفهم والإدراك للدور المناط بنا القيام به وكذلك للدور المتوقع لأبنائنا وللأجيال القادمة.

فى القرن العشرين ازداد الشك فى" الدوجما" بفضل نظرية" الكوانتم" نشأ عنها مبدأ اللاتعين "لهيزنبرج" واللاتعين يعنى اللايقين وبالتالى عدم مشروعية ملكية الحقيقة المطلقة. والنتيجة بزوغ اللادوجماطيقية فى مواجهة الدوجماطيقية. من شأنها نفى المحرمات الثقافية. وقد واكب هذا النفى بزوغ ثلاث ظواهر. الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل. الكونية تعنى رؤية علمية عن الكون استنادا إلى الثورة العلمية والتكنولوجية، فقد أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الكون من خلال الكون، وذلك بفضل غزو الفضاء وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض. كما أصبح من يمكن أن يرى الإنسان الأرض من خلال الكون فتبدو له وكأنها وحدة جسيمات. الأمر الذى يلزم فيه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم. ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحا لمواجهة هذه الظواهر. ومن هنا ضرورة الإبداع للكشف عن حلول جديدة. وإذا أضيف الإبداع- كما يرى مراد وهبه - كبعد راجع للأبعاد الثلاثة الأخرى وهى: الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل كان لدينا ما يمكن تسميته ويسميه فعلا" مراد وهبه" رباعية المستقبل[٢٠].

وفى إطار هذه الرباعية ينبغى إعادة النظر فى العقل والحقيقة. فالرباعية تتأسس على إحداث التغيير لأن الإبداع بعد أساسى. وإذا كان العقل بحكم طبيعته مبدع. فالرباعية متسقة بالضرورة مع العقل المبدع. وإذا كان العقل المبدع فى تعرف "مراد وهبه" :" **هو القادر على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع**" فالعلاقة إذن هى بين العقل والتغير. وحيث أن الحقيقة تستلزم نوعا من الثبات فليس ثمة علاقة بين العقل والحقيقة.

وتأسيسا على ذلك ينبغى إعادة النظر فى النظام التعليمى القائم، إذا هو يدور على تلقين الحقيقة من جانب المعلم وتذكر الحقيقة من جانب المتعلم وفى إطار هذه العلاقة نشأت اختبارات الذكاء. أى أن صياغة هذه الاختبارات تمت فى إطار ما هو حادث فى العملية التعليمية من تلقين وتذكر، ابتداء من "الفريد بينيه" و"هنرى بيرون" فى فرنسا، و"لويس ترمان" فى أمريكا، و "سيرل بيرت" و" أيزنك" فى إنجلترا[٢١].

واستنادا إلى ما سبق فإنه يمكن القول بأن النظام التعليمي القائم فى جامعاتنا ومعاهدنا ومدارسنا يستند إلى **ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء...** وبالتالى يصبح من حقنا القول بأن هذا النظام برمته ليس صالحاً للبقاء فى إطار "رباعية المستقبل" وإذا كانت هذه الرباعية لا تستقيم إلا بالإبداع، كان لزاما علينا تأسيس نظام تعليمي جديد يقوم على الإبداع وليس على الذكاء وبالتالى لا يقوم على التلقين والتذكر.

ومن أهم الإشكاليات التى سوف تواجه تأسيس النظام التعليمي المرتجى، تلك الإشكالية القائمة الآن بين انفجار المعرفة وانفجار السكان. فانفجار المعرفة نقلة كيفية بينما انفجار السكان نقلة نوعية. وهنا يثار سؤالان[٢٢].

- **ماذا نعلم فى ضوء انفجار المعرفة؟**
- **كيف نعلم فى ضوء انفجار السكان؟**

وهنا ثمة مفارقة وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة أنه نقلة كيفية، والسؤال عنه كمى، ونقول عن انفجار السكان أنه نقلة كمية والسؤال عنه كيفى ولعل تلك الإشكالية بتداعياتها تعد عقبة فى حاجة إلى إدراك جديد ووعى جديد بدور التعليم وتكوين المعارف والنظر إلى الحقيقة... الخ.

إننا نطلب الكثير من الجامعة، فعليها أن تضطلع بدورها الرئيسى والتقليدى المتمثل فى إعداد الكوادر وتدريب الأطر. ويفترض بها تشجيع تكافؤ الفرص التعليمية، بفتح أبواب التعليم العالى والجامعى أمام الفئات الصناعية الأقل حظاً من السكان، وكذلك ينتظر منها أن تسهم فى توسيع حدود المعرفة عن طريق بحوث رفيعة النوعية والجودة، وأن تخدم الاقتصاد الوطنى من خلال بحوث ودراسات تنفع الصناعة والتجارة[٢٣]. وإن الأعباء على عاتق الجامعة كبيرة وكثيرة، ولذلك فإن الخروج بها من مأزقها ليس قاصراً على المشتغلين بالعلم التربوى والخبراء، ولكنه يجب أن يكون أحد الشواغل الأساسية للعمل الوطنى من كافة قوى المجتمع التى تسعى نحو الواقع إلى واقع أفضل يحقق مصالح الغالبية من الناس، ويسعى إلى مكان لوطننا تحت الشمس. وذلك من خلال مشروع وطنى يصوغه على أكتافه الوطنيون والمثقفون المبدعون فى مصر، وليس

الجهاز البيروقراطى المشغول وظيمياً عن نظام التعليم، فكل مشروع إصلاح يجب أن يقوم على أكتاف كتلة اجتماعية تاريخية، وهى فى حالة التعليم فى وطننا تتمثل فى نوعين فى مجال الثقافة والعلوم والتكنولوجيا ويجب أن تمتد مسئولية هذه إلى جميع الوسائط التعليمية: بدءًا من صياغة المناهج والمقررات القادرة على النهوض بمضمون العملية التعليمية مرورًا بالحديث المباشر إلى الطلاب فى مدارسهم وجامعاتهم، وانتهاءً بدور وسائل الأعلام ومراكز اتخاذ القرار. وبدون ذلك فإن محاولات إصلاح وتطوير التعليم من الجهاز البيروقراطى محكوم عليها بالفشل، الأمل الذى يجب أن نمسك بتلابيبه هو قيام جماعة المثقفين والوطنيين والتربويين الذين يملكون رؤية تقبل بتحمل مسئولية تطوير وإصلاح التعليم.

المصادر والهوامش

(١) شبل بدران، سياسة التعليم في الوطن العربي، (الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢)، ص ٤٣.

(٢) حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، (القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥)، ص ٣٦ ملحق رقم (٣).

(٣) أحمد صيداوي، " الغزو التربوي الغربي". (مجلة الفكر العربي، العدد ٢١، السنة الثالثة، ١٩٨١)، ص ٢٢٥.

(٤) حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص ١٣٥.

(٥) أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص ٢١٥.

(٦) محمود أحمد موسى،" خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته"، (المستقبل العربي، العدد ٤٢-٤٤، ١٩٨٢)، ص ص ٨-٩.

(7) Ivan. Llich, **Deschooling Society** , (N.Y. Penguin Books 1973) p.116

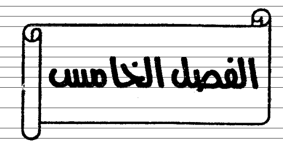
(٨) محمود أحمد مرسي، خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته، مرجع سابق، ص ١١.

(٩) محمد محي الدين،" ترشيد التعليم العالي ورفع كفاءته"، الأهرام في ١٩٩٦/٥/٢٧.

(١٠) جورج بوش، أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية، ترجمة محمد عزت عبد الموحود (قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٩٢) ص ص ٣٤ - ٣٦.

(١١) عبد الفتاح تركي، "مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية: جدل البنى والوظائف(مؤتمر : التعليم العالي في الوطن العربي- آفاق مستقبلية- القاهرة،رابطة التربية الحديثة، ٨-١٠ يوليو ١٩٩٠)، ص ١٢٦.

(١٢) المرجع السابق، ص ص ١٣٠-١٣٢.
(١٣) مراد وهبة- فلسفة الإبداع، (القاهرة ، دار العالم الثالث، ١٩٩٦)، الفصل الخامس جورج بوش، أمريكا عام ٢٠٠٠، استراتيجية للتربية، مرجع سابق ص ص ٣١-٣٢.
(١٤) جورج بوش، أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية ، مرجع سابق ص ص٣١-٣٢.
(١٥) المرجع السابق، ص ٣٣.
(١٦) تورستن هورسين،" فكرة الجامعة: أدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل"(مجلة مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، العدد ١٩٩١،٧٨)، ص ٢٠٤.
(١٧) المرجع السابق، ص ٢١٣.
(١٨) هارولد لنستون، "مستقبل التربية: نظرة عالمية على المدى البعيد" فى: مستقبل التربية وتربية المستقبل، (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧)، ص ص ٢٨١- ٢٩١.
(١٩) محمد السيد سعيد،" التعليم: العزل البيروقراطى أم الفتح الثقافى"، الأهرام فى ١٩٩٦/٥/٢٧.
(٢٠) مراد وهبه، فلسفة الإبداع، مرجع سابق، ص ص ٩٢- ٩٣.
(٢١) المرجع السابق، ص ٩٤.
(٢٢) المرجع السابق، ص ٩٤.
(٢٣) تورستن هورسين، فكرة الجامعة، مرجع سابق، ص٢١٥.



الجامعات الخاصة(*)

دعم للاستثمار أم للاستقرار الاجتماعى؟!

(*) د. شبل بدران .



يعد التعليم الخاص من أبرز مظاهر عدم المساواة أما فرص التعليم. ففى معظم المجتمعات لا يتناسب المعروض من أماكن الدراسة فى التعليم الرسمى والطلب الاجتماعى على التعليم، ومن ثم يستطيع القادرون ماليا على التغلب على تلك المشكلة بإدخال أبنائهم فى التعليم الخاص، والذى يتطلب نفقات مالية لا يستطيع عليها إلا أبناء الفئات الميسورة،وأبرز علامات عدم المساواة الناتجة عن وجود التعليم الخاص تتمثل فيما يوفره هذا التعليم من نوعية ممتازة من التعليم فى معظم الحالات، الأمر الذى يترتب عليه أن ينافس خريجى التعليم الرسمى وخاصة فى أنظمة التعليم التى تتخذ مستوى النجاح فى الامتحانات المدرسية معياراً لمواصلة التعليم فى المستويات الأعلى. ومعنى ذلك أن الفئات الميسورة التى توفر لأبنائها تعليماً خاصاً حتى مستوى الجامعة على حين تحتل الفئات الأخرى عدداً من الأماكن لا يتناسب وثقلها فى التركيب الاجتماعى. وبتعبير آخر يتعلم أبناء الفئات الميسورة على حساب ما يدفعه أباء الآخرين من ضرائب للخزانة العامة".

مقدمة

إن العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة جدلية فى أساسها، بمعنى أن ما يصيب الجامعة من تدهور قيمى وعلمى وبحثى، هو نتاج طبيعى لما يفرزه المجتمع من سلبيات على الجامعة ودورها كمؤسسة اجتماعية تلعب دوراً وطنياً وطليعياً فى بلدان العالم الثالث، كذلك يناط بها مهام وطنية فى مواجهة قضايا مجتمعية عديدة منها: **العدل الاجتماعى والحريات العامة والديمقراطية، وشيوع المناخ الملائم لتطور وتقدم المجتمع بما يحقق مصالح الغالبية العظمى من المواطنين.**

لذلك كانت نشأة أول جامعة فى مصر (الجامعة الأهلية ١٩٠٨)، نشأة وطنية فى الأساس، وفى ظل صعود الرأسمالية المصرية، والحركة الوطنية التى وضعت أمامها هدف أساسى، تكرس فى الاستقلال السياسى عن القوى الأجنبية والاستعمارية، والاحتلال البريطانى خصوصاً، والدفاع عن الثقافة الوطنية فى مواجهة طغيان الثقافة الإنجليزية والفرنسية،والدليل على ذلك المعارك الوطنية التى خاضتها الجامعة المصرية- بعد دمجها فى الجامعة الحكومية (عام ١٩٢٥) ممثلة فى معارك طه حسين ومصطفى عبد الرازق فى الثلاثينيات ، ومعارك أحمد أمين عميد كلية الآداب، واستقالته احتجاجاً على نقل بعض الأساتذة،ولقد لعبت الجامعة المصرية دوراً كبيراً فى الصراع السياسى والاجتماعى الذى شهدته البلاد فى الثلاثينات والأربعينات، بل أن تكوين الجماعات الوطنية- اللجنة الوطنية للعمال والطلبة- تم داخل أسوار الجامعة.ولقد غاب هذا الدور الوطنى والسياسى بعد تأميم دور النقابات المهنية والجامعات والمنظمات بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، وللآن، للدرجة التى بارك فيها رؤساء بعض الجامعات وأصحاب الرأى نقل ٦٤ أستاذاً من الجامعة إلى وظائف خارجها عام ١٩٨١، مما دعم دور السلطة السياسية فى احتواء وقمع الحريات العامة والحريات الأكاديمية بوجه خاص.

ولا شك أنه فى ظل ظروف المجتمع المصرى الحالية، والتى تتمثل فى انخفاض مستوى المعيشة لأكثر من ٦٠٪ من إجمالى عدد السكان وعدم قدرة خطط التنمية على توظيف خريجى الجامعات وإتاحة فرص عمل لهم. وانتشار نسبة الأمية بنسبة تربو على ٥٠٪ مع تزايد أعداد

البطالة سنوياً، وقلة عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعي/ العالي، حيث بلغ النسبة ١٩٪ فى حين إنها فى لبنان ٢٨٪ وفى الأردن ٢٧٪ وفى النمور الأسيوية تتجاوز ٣٥٪ ومن هنا فإن استقامة الدعوة تكون فى توجيه الجهود الحكومية والأهلية والخاصة نحو تطوير وتدعيم التعليم الجامعي/ العالي، وحث أصحاب رؤوس الأموال على تقديم الدعم لجامعاتنا الحكومية لأنها تستفيد من خريجيها .

أولاً: تطور فكرة الجامعة الأهلية:

على الرغم من أن التعليم الجامعي فى مصر يمكن رده إلى ألف سنة مضت منذ بدأت الدراسة فى الجامع الأزهر، إلا أن ما اصطلحنا على تسميته بالتعليم الجامعي لا ترتبط خيوطه ارتباطاً وثيقاً بالماضي، لا من حيث مواد الدراسة، ولا من حيث منهج التدريس، ولا من حيث الأهداف والغايات المنشودة من التعليم الجامعي، وذلك لاختلاف الزمان وتطور الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع المصري.

ففى يوم ١٢ أكتوبر عام ١٩٠٦ اجتمعت نخبة من أهل الرأى والفكر والوطنية معتزمة إنشاء جامعة أهلية، وكان القائم عندئذ من التعليم العالى للمدارس تتبع وزارة المعارف، ولم يمضى عام منذ هذا التاريخ حتى افتتحت الجامعة الأهلية، وأرسلت البعوث العلمية إلى أوروبا ليعود أعضاؤها يضطلعوا بالتدريس فيها . كما دعت نفراً من أساتذة الجامعات الأوروبية فنظموا مع طائفة من الأساتذة المصريين دراسات فى التاريخ والأدب العربى والفلسفة والاقتصاد[١] .

وفى عام ١٩١٧ فكرت الحكومة المصرية فى إنشاء جامعة على أن تضم المدارس العالية القائمة وتنتظم إلى إدارة واحدة تكون هى الجامعة. وفى عام ١٩٢٣ تم الاتفاق بين الحكومة والجامعة الأهلية، على إدماج الجامعة الأهلية فى الجامعة الجديدة، على أن تكون الجامعة القديمة نواة لكلية الآداب، وفى ١١ مارس ١٩٢٥ صدر مرسوم بقانون بإنشاء الجامعة الحكومية باسم" الجامعة المصرية" مكونة من كليات أربع هى: كلية الآداب، كلية العلوم، كلية الطب، كلية الحقوق، وبعد عشر سنوات فى عام ١٩٣٥ أدمجت فى الجامعة مدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة

العليا، ومدرسة التجارة العليا، ومدرسة الطب البيطرى، وحل اسم "كلية" محل اسم "مدرسة" بالنسبة إليها جميعا[٢].

ولعل إنشاء الجامعة الأهلية، كان يرتبط أشد الارتباط بحركة القوى الوطنية والسياسية التى كانت سائدة فى المجتمع المصرى منذ أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. وكان على رأسها نفراً غير قليل من المناضلين السياسيين الذين تبنوا القضية الوطنية فى مواجهة القوى الاستعمارية من أمثال مصطفى كامل، وعبد الله النديم، ومحمد عبدة، ومحمد فريد، وقاسم أمين وغيرهم من الوطنيين المصريين الذين حاولوا الدفاع عن الثقافة الوطنية والهوية المصرية فى مواجهة طغيان التواجد الإنجليزى والفرنسى ثقافياً وسياسياً وعسكرياً فى مصر.

ومن هنا نستطيع القول بأن الجامعة الأهلية فى مطلع القرن العشرين نشأت نشأة وطنية فى ظل صعود البرجوازية المصرية والحركة الوطنية التى وضعت أمامها هدف أساسى تمثل فى الاستقلال السياسى عن القوى الأجنبية والاحتلال البريطانى خصوصاً. والدليل على ذلك المعارك الوطنية التى خاضتها الجامعة المصرية متمثلة فى معارك طه حسين عميد كلية الآداب فى الثلاثينات مع رئيس الوزراء إسماعيل صدقى، واستقالة أحمد أمين عميد كلية الآداب احتجاجاً على نقل بعض الأساتذة[٣]. ولقد لعبت الجامعة المصرية دوراً مبرزاً فى الصراع السياسى والاجتماعى فى المجتمع المصرى منذ نشأتها على أيدى الوطنيين المصريين، الذين ما فتأوا يدافعون عن حق الأغلبية الفقيرة والمحرومة من التعليم الجامعى، وظل هذا هدفاً رئيسيًا للجامعة حتى مطلع الخمسينات.

وخلال النصف الأول من القرن العشرين لم يطرح أحد فكرة إنشاء جامعة خاصة بمصروفات، إلا فى نهاية عقد الخمسينات، من ذلك الوقت، تعرضت الفكرة للظهور والاختفاء عدة مرات، الأمر الذى كان مرتبطا بالنقد من قبل الساسة وأساتذة الجامعات والباحثين والخبراء فى رجال التعليم. على أن الملاحظ أن مشروع الجامعة لم يكن محل نقد فى نهاية الخمسينات وذلك لوقوف السلطة السياسية التى كانت تمثل الطبقة المتوسطة خلفه، وللحاجة الحقيقية للفنيين من ذوى التخصصات النادرة التى لا تخرجهم الجامعات المجانية وقتئذ، وعلى أية حال، فقد توقف

المشروع حيث واجه عقبات كثيرة أهمها التمويل، لكن تبقى قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ من أهم العوامل التي ساعدت على انزوائه إذ أن هذه القوانين رفعت مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التي انعكست بشكل حقيقي على طلبة الجامعة[٩].

ومنذ مطلع السبعينات وتحديداً، منذ انتهاج سياسة الانفتاح الاقتصادي والاندماج في النظام الرأسمالي العالمي، ومنذ إعلان النظام السياسي سياسته وتوجهاته الأيديولوجية اعتباراً من عام ١٩٧٤،وفكرة إنشاء جامعة خاصة (استثمارية) بمصروفات تراود الرأسمالية المصرية،محاولة إيجاد قناة تعليمية توفر لأبنائها- الفاشلين دراسيًا- فرصًا للالتحاق بالتعليم الجامعي لتولي المناصب العليا، وإدارة شئون المجتمع. ومنذ ذلك التاريخ والفكرة يعلو ضجيجها حيناً، وتقاوم شعبيًا، ثم يخفت الضجيج، لكن سرعان ما يعاود الكره مرة أخرى.

ولكن الجدل من قبل المعارضين بسبب المخالفة الدستورية والأيديولوجية والمؤيدين الذين يحاولون الاستناد للدستور لدعم حججهم بأن التعليم مجاني فقط في المؤسسات التي تشرف عليها الدولة. أما بالنسبة لموقف مؤسسات الدولة فقد اتسم بالتخبط البين وهو ما يتضح من موقف مجلس الشعب ووزارة التربية والتعليم ورئاسة الحكومة، إضافة لعدم حسمه داخل المجالس القومية المتخصصة. ورغم أن الجدل قد توقف نسبياً لعدة أعوام بسبب موقف الرئيس السادات في عام ١٩٨٠ الداعي لإرجاء اتخاذ قرار بشأن هذا الموضوع. إلا أنه عاد مرة أخرى منذ منتصف الثمانينات وذلك عندما طرحت وزارة التعليم العالي عام ١٩٨٦ فكرة إقامة جامعة تكنولوجية، وعندما وافق المجلس الأعلى للجامعات في عام ١٩٨٨- بعد إقرار استراتيجية التعليم في مصر، في يوليو ١٩٨٧ والمقدمة من وزير التربية والتعليم- على إقامة جامعة أهلية وكانت آخر المواقف في هذا الشأن موافقة وزير التربية والتعليم- في أغسطس ١٩٨٩ على اقتراح تقدمت به جمعية "أقرأ" لإنشاء جامعة للعلوم التكنولوجية".

ثانيا: الجامعة الخاصة والانفتاح الاقتصادي :

يواجه التعليم الجامعي في مصر مثله مثل كثير من بلدان العالم الثالث على تعدد مستوياتها الاقتصادية،مشاكل ومطالب متعددة ومختلفة، لعل من أبرزها ما يطلق عليه بظاهرة

الأعداد الكبيرة والراغبة فى التعليم الجامعى. ومع الزيادة فى أعداد الطلاب الراغبين فى التعليم الجامعى وقلة الأماكن المتاحة والمحددة، مهما زادت،أمام الرغبات المتزايدة فإن الاتجاهات فى مصر تتضارب من أجل البحث عن حل فى فترة من التاريخ أبرز ما فيها الأزمة الاقتصادية والتبعية بكافة أشكالها للنظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، والديون وتبعاتها ،وترتفع أصوات من يرون الحل فى ضرورة إنشاء جامعة أهلية- خاصة- تستوعب أبناء القادرين الراغبين ليتركوا أماكنهم لغيرهم فى الجامعات التابعة للمجلس الأعلى للجامعات، ومنهم من يرون إعادة النظر فى مجانية التعليم وترشيده- والتى سمحت للكثير من الفقراء بالتطلع لهذا التعليم العالى[٥]. وهناك من يشهرون سلاحهم من زاوية أخرى حيث يطالبون بالربط بين التعليم واحتياجات سوق العمل، وبهذا يتم تقليل الأعداد الملتحقة بالتعليم العالى، ولا شك أن كل تلك الرؤى تعبر بجلاء عن الإطار الفكرى والأيديولوجي لأصحابها، وهى تنتسب إلى منظومة الفكر التبعى والمشروع التبعى برمته والذى طرح فى مصر منذ مطلع السبعينات، وسنحاول فيما يلى استعراض السيناريو كاملا لتلك الأفكار والطروحات منذ مطلع السبعينات وللآن.

فى عام ١٩٧١ ظهر اقتراح بإنشاء جامعة أهلية- على استحياء- ولكن سرعان ما تجدد الاقتراح عام ١٩٧٣، على أن تدار وتمول عن طريق القطاع الخاص بوصفها شركة استثمارية. وكان ذلك إرهاصات الانفتاح الاقتصاد الذى أعلن رسميا عام ١٩٧٤. ووصل الأمر أن تقدمت وزارة التربية والتعليم بمشروع عملى فى هذا الصدد. وبعد أن تضخمت سياسة الانفتاح الاقتصادى وتكرست سياسة الاقتصاد الحر، وتأكد الانحياز الكامل لصالح قلة من المجتمع تتمتع بكامل خيراته وثرواته. وقد كان يلزم ذلك التمتع، تمتعا تعليميا وتربويا وفكريا أيضا، وما تزال مثل هذه الأفكار تظهر وتتردد من آن لآخر.

لقد كان الضجيج الإعلامى والبرلمانى فى حقبة السبعينات حول الدفاع عن فكرة إنشاء الجامعة الخاصة يعبر عن محاولات الفئات الاجتماعية الصاعدة مع الانفتاح، لكى تجعل التعليم متاحا لأبنائها بأكثر مما يتاح لأبناء الآخرين، بالمال والاتصالات الشخصية والعائلية. ولقد كانت معظم الضغوط المطالبة بالتوسع فى

التعليم العالي بهذه الكيفية تأتي من الطبقات العليا والوسطى، بأكثر مما تأتي من الطبقات الدنيا والشعبية والمحرومة من حق التعليم أصلاً.

ففي ٦ يونيو عام ١٩٨٥ صرح وزير التربية والتعليم بأن قضية الجامعة الأهلية لم تطرح للمناقشة. فلدينا ٥٦٠ ألف طالب بالجامعات ولسنا في حاجة إلى جامعة أهلية تضم أعداد للآداب والحقوق والتجارة، فلدينا ٢٧٥ ألف طالب منهم بالجامعات. ولقد طالبت وزارة الصحة ونقابة الأطباء بتخفيض عدد الأطباء، فلماذا نسمح بجامعة أهلية، وبواصل السيد الوزير تصريحاته فيقول: في النهاية جامعاتنا بإمكانياتها الحالية قادرة أن تفي بحاجة المجتمع، وإذا كان هنالك تخصصات جديدة لا تتوافر بجامعاتنا فنحن على استعداد لدراستها. ثم أن الجامعة الأهلية ستؤدي في النهاية لانتزاع هيئات التدريس الحالية بالإغراءات المالية وسيكون القبول فيها بعيداً عن نسب النجاح، وهذه أمور نرفضها بإصرار. ولكن بعد عام تقريبًا يعود الحديث بتشجيع قيام جامعة أهلية، حيث طرح وزير التعليم فكرة إنشاء جامعة تكنولوجية، متناسيًا أن جامعة حلوان القائمة، هي جامعة تكنولوجية بالأساس[٦].

ومع بداية النصف الثاني من الثمانينات أخذ الضجيج الإعلامي وزخم التصريحات يتصاعد بشكل لم يسبق له مثيل وذلك بعد المتابعة السياسية لاستراتيجية تطوير التعليم. أخذت بعض الفئات والطبقات الاجتماعية داخل الوطن، وصندوق النقد والبنك الدوليين في الضغط نحو إلغاء المجانية ورفع الدعم عن التعليم وتحويله إلى سلعه، تطرح في السوق يقتنيها القادرين عليها، ولا ننسى التناقضات المشينة التي شابت تلك الحركة من خلال تصريحات الوزير. فلو تتبعنا تلك التصريحات زمنياً سوف نجد ما يلي :

تثار بين الحين والحين فكرة إنشاء جامعة خاصة تتيح فرصاً أكثر للتعليم الجامعي، تحد من سفر الطلاب المصريين إلى الخارج للدراسة وبذلك توفر عملات أجنبية للدولة، كما تخفف الضغط على الجامعات المصرية الحكومية ولكن هناك بعض التحفظات التي ينبغي مراعاتها عند التفكير في هذا الموضوع هذه تحفظات الوزير في بداية طرح الفكرة- أهمها[٧].

- أن الجهود الخاصة مهما بلغت لن تستطيع أن تواجه تكاليف إنشاء جامعة ذات كليات، فليس أمامها إذن إلا أن تركز على الكليات النظرية التى لدينا كفاية منها، ولا يحتاج سوق العمل إلى المزيد من خريجيها .
- أن الجامعة الخاصة لابد أن تخضع لإشراف الدولة،وأن تطبق على الملتحقين بها نفس الشروط التى تطبق على الملتحقين بالجامعات الحكومية حفاظًا على مبدأ تكافؤ الفرص،وأن تكون الأعداد التى تقبلها والتخصصات التى تنشأها فى نطاق السياسة التعليمية للدولة وخططها .
- أن احتياجات الجامعة الخاصة من أعضاء هيئة التدريس سوف يكون عبئاً على هيئة التدريس فى الجامعات الرسمية.

إذن فنحن أمام اقتراح بإنشاء جامعة أهلية من المتعذر قيامها فى ضوء الخبرات التاريخية وطبيعة الرأسمالية المصرية،وكذلك من المتعذر فى حالة قيامها أن يلتحق بها سوى أصحاب المجاميع المنخفضة وهم الذين يجرون وراء جامعات بيروت والخرطوم وتركيا ورومانيا وغيرها، لكى يحصلوا على شهادة يستكملون بها الشكل الاجتماعى،على عكس المتفوقين من الطبقات الوسطى وما دونها، وعلى هذا فإن هذه الفكرة تطرح عاكسة بذلك الإفرازات التى أفرزتها سياسة الانفتاح الاقتصادى وخلق طبقات من أصحاب الدخول العليا وفى غالبها دخول غير مشروعه، وتسعى إلى تقويض المكتسبات الشعبية والوطنية من مجانية التعليم، وخلق التناقض الطبقى،وتأكيد عدم المساواة بين طبقات وفئات المجتمع المختلفة... الخ(٨).

ثالثا: المعلن والمستتر فى السياسة التعليمية :

والحديث حول الجامعة الخاصة، يجرنا إلى الحديث عن سياسة القبول فى التعليم العالى والجامعى، حيث لم يقتصر الأمر على ما سبق من أفكار تبرز توجهات السياسة التعليمية الحالية وارتباطها الوثيق بأيديولوجية النظام السياسى وبنيته. لقد استقر فى ضمير الشعب المصرى مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين وديمقراطية التعليم، وذلك نتيجة لجهود القوى الوطنية والشعبية طوال عقود طويلة مضت، إلى جانب ما أقره الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، والذى وافقت عليه

الجمعية العمومية لمنظمة الأمم المتحدة فى ١٩٤٨/١٢/١٠، حيث جاء فى نص المادة "٢٨" على: **حق كل إنسان فى التعليم وإتاحة التعليم الفنى والمهنى للجميع بصفة عامة، وإتاحة التعليم العالى للجميع بالتساوى على أساس الكفاءة العلمية.** كذلك ديمقراطية التعليم الجامعى التى تعنى إتاحة التعليم لكل مواطن مؤهل له بغير تفرقة ترجع إلى الجنس أو الدين أو الوضع الاجتماعى أو أى اعتبار آخر غير ملكاته الذهنية[٩].

وتتحقق ديمقراطية التعليم الجامعى والعالى فى مصر، بناء على الدستور الذى ينص فى المادة "٨" على أن: **تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين وتنص المادة"١٨" على أن: التعليم حق تكفله الدولة وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى وتشرف على التعليم كله وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج.**

كما ينص الدستور المصرى على أن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانا فى مراحله المختلفة(المادى : ٢٠) وتقوم فلسفة قبول الطلاب فى الجامعات المصرية ومعاهد التعليم العالى على مبدأ ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين كافة فيتم على أساس واحد هو قدراتهم الذهنية[١٠]، ودون حدود والمعيار المتبع فى ذلك هو المفاضلة على أساس نتيجة المجموع الكلى للدرجات فى امتحان الثانوية العامة، باعتبارها مسابقة على مستوى الدولة ومتاحة لجميع المواطنين. وتشارك فى إجراءه وإدارته الجامعات ويقود القبول بالكليات والمعاهد العليا على أساسين: أولهما: المفاضلة بين الطلاب الراغبين فى الالتحاق بكل كلية من الكليات الجامعية بترتيب المجموع الكلى للدرجات فى آخر امتحان لشهادة الثانوية العامة مع اجتياز اختبار القدرات والاختبارات الشخصية عند الالتحاق ببعض الكليات والمعاهد التى تستلزم لياقة خاصة مثل كلية الفنون الجميلة والتربية الرياضية والخدمة الاجتماعية... وثانيهما: القبول على أساس إقليمى تحقيقاً لاعتبار قومى وهو توطين الكفاءات فى الأقاليم والمناطق النائية والعمل على النهوض بها اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

وتدل متابعة نظم القبول فى الجامعات المصرية على أن الأخذ بترتيب المجموع الكلى لدرجات الطالب فى امتحان الشهادة الثانوية العامة يعتبر مقياساً عاماً أقرب إلى العدالة ومعياراً مجرداً للدلالة على استعداد الطالب، مع التحفظ على أن تلك الاستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى والاقتصادى للطالب.

وإذا كانت هذه الإجراءات هى ما تقره الوثائق الرسمية، فإن الصورة تسير عكس ذلك تماماً فى الواقع العملى المعاش، فالتصريحات الرسمية تسير فى اتجاه مناقض. ويتضح ذلك فيما يلى من تصريحات وتناقضات.

فى عام ١٩٨٢ طالعتنا الصحف الرسمية بالعناوين والتصريحات التالية: تمهيداً وتهيئة للرأى العام على الإجراءات الجديدة: "رؤساء الجامعات يطالبون النظر فى سياسة القبول" "فك الاشتباك بين التعليم والتعيين وتسعيرة الشهادات". "الارتباط المفقود بين التعليم واحتياجات الدولة من الخريجين". "٣٠٥ ألف طالب فى كلية واحدة، وأستاذ لكل ١٠٠ طالب" لقد طالبت جامعة القاهرة بتخفيض أعداد المقبولين بها فى العام القادم ١٩٨٣ بنسبة تصل إلى ٤٦٪ من عدد المقبولين بها فى العام الماضى ١٩٨٠، حتى تتمكن من أداء رسالتها بكفاءة(١١). وفى عام ١٩٨٣ ينفى د. محمد عبد القادر حاتم (المشرف على المجالس القومية المتخصصة) تلك التصريحات (الجمهورية ١٩٨٣/١٢/٢٦).

وفى ١٩٨٥/٤/١١، يصرح وزير التربية والتعليم بأن : "الدولة ملتزمة بمجانية التعليم حتى الثانوية العامة فقط". ويصرح وزير التعليم العالى: "بعد ٣٨ عاماً أحيل نظام القبول بالجامعات إلى المعاش". "اختبارات للقبول للجامعات بصرف النظر عن المجموع". "أن هذا النظام الجديد سوف يكون اعتبار من عام ١٩٨٦ وعام ١٩٨٥/٨٤ سيكون الأخير بالنسبة لسياسة الالتحاق بالجامعات على أساس المجموع الكلى للثانوية العامة. وأنه ابتداء من العام القادم ١٩٨٦/٨٥ سيكون الالتحاق وفق نظام جديد تجرى الآن مناقشته"." الأهرام فى ١٩٨٥/٤/١١".

وتتوالى التصريحات لتهيئة الرأى العام للإجراءات التى تحد من قبول الطلاب بالتعليم العالى والجامعى وتقويض مجانية التعليم وديمقراطيته ففى ١٩٨٨/١٢/٣ يصرح بأن هناك مبادئ

هامة لمشروع قانون التعليم الجامعى الجديد، ٦٠٪ حد أدنى للقبول، وامتحان تأهيلى بالكليات، وسنة تأهيلية بالثانوى للراغبين فى الالتحاق بالجامعات، إلغاء تكليف المعيدين وحوافز المعينين بالأقاليم ومجلس أكاديمى بكل جامعة لتطوير الدراسة بها، إلغاء مكتب التنسيق للقبول بالجامعات المصرية (الأهرام فى ١٩٨٨/١٢/٣) .

ولقد اختلطت الأوراق وتباينت الرؤى وحاول التكنوقراط المسيطرين على جهاز التعليم وسياسته، إيهامنا بأن هناك خلافًا حول سياسة الوزير- ولجنة التعليم بالحزب الوطنى[١٢]، علمًا بأن هذه اللجنة تضمن وزراء تعليم سابقين كانوا يسيرون فى نفس الاتجاه الذى يواصله الوزير الحالى بكل عنف وضراوة.

أكدت لجنة التعليم بالحزب الوطنى على ضرورة استمرار العمل بالنظام الحالى لقبول الحاصلين على الثانوية العامة عن طريق مكتب التنسيق على أساس المجموع الكلى لدرجات الطالب بالإضافة إلى مجموع درجات المواد المؤهلة باعتبار أن الثانوية العامة مرحلة دراسية مرتبطة بمرحلة التعليم الجامعى وليست شهادة منفصلة عنها، كما أكدت على أن النظام الحالى لقواعد القبول هو النظام الأمثل والأصلح لظروف المجتمع المصرى، ورفضت لجنة التعليم اقتراح لجنة تطوير مشروع قانون الجامعات بوزارة التربية والتعليم،والذى يقضى بأن يحدد المجلس الأعلى للجامعات الحد الأدنى للقبول بالجامعات بحيث لا يقل مجموع الطالب عن ٦٠٪ من المجموع الكلى وإضافة سنة تأهيلية إلى المرحلة الثانوية، وعقد امتحان قبول للطلاب الراغبين فى مواصلة التعليم الجامعى ويكون هذا الامتحان بعد امتحان الثانوية العامة. (الأهرام فى ١٩٩٧/١٢/٢٣) . ولقد صرح رئيس الوزراء أمام البرلمان أثناء مناقشة تعديل قانون الثانوية العامة ١٩٨٨/١٢/٧ أن هناك اتجاه لجعل الثانوية العامة شهادة منتهية.

ولقد ساقت لجنة التعليم بالحزب الوطنى العديد من المبررات التى تدعم وجهة نظرها أهمها[١٣]:

- ◆ أنه لا يجوز تحديد نسبة ٦٠٪ أو أى نسبة أخرى لدخول الجامعات سواء فى قانون أو لائحة أو حتى قرار للمجلس الأعلى للجامعات، لأن هذه النسبة قد تزيد وقد تقل لأن الأمر يتوقف

على احتياجات الخطة الخمسية للدولة. والطاقة الاستيعابية للجامعات ونتيجة الثانوية العامة ومستوى المجاميع في كل سنة.

- وبالنسبة لامتحان القبول، فهذا يعنى إخلالاً بمبدأ تكافؤ الفرص واحتمالات وجود الضغوط والوساطة والمحسوبية، كما أنه لا يجوز اعتبار الثانوية العامة مرحلة منتهية لأنها مرحلة مستمرة ومؤهلة للتعليم الجامعى فقط، وليست مؤهلة للعمل في المجتمع. وكيف نعمل امتحان لعشرات الألوف من الطلاب بعد الثانوية العامة ومتى يتم التصحيح للأوراق ومن الذى سيقوم بهذا العمل. وإعلان نتيجتهم ودخولهم الجامعة بعد ذلك. وأين المدرسون سيقومون بالتصحيح إذا كنا نشكو من عجز فى المدرسين!!.
- وتؤكد اللجنة أن أنجح نظام تعليمى هو الذى يخدم المجتمع،وإلا كانت الأنظمة التعليمية فى العالم كله واحدة وعلى نمط واحد؟!
- ورفضت اللجنة وجود سنة رابعة تأهيلية بعد الثانوية العامة. وتساءلت كيف نخفض السلم التعليمى فى المرحلة الابتدائية سنة ثم نعود ونضيفها بعد الثانوية العامة، والسنة التأهيلية كانت مطبقة فى كلية الطب وتم إلغاؤها بعد ثبات فشلها.
- وأكدت اللجنة على أن الأصوب فى عملية القبول بالجامعات أن يكون عن طريق المجموع الكلى+ المواد المؤهلة وتعد المواد المؤهلة اختباراً ضمنياً لقدرات الطالب للكلية التى يريد الالتحاق بها(الأخبار فى ١٩٨٩/١/٧).

ولا شك أن تلك المبررات معقولة ومقبولة،ولقد نادت بها كثير من الأصوات التربوية المعارضة للسياسة التعليمية الحالية- وهى أصوات وطنية فى جوهرها وتتبنى المشروع النهضوى الوطني، أن تلك المبررات وغيرها كثير مقنع من جانبها التربوى والتعليمى، وتمثل الحد الأدنى من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم،ولكن السؤال هو: هل تملك لجنة التعليم بالحزب الوطنى الحاكم سلطة اتخاذ القرار؟!.

مما سبق يتضح لنا أن الأهداف المستترة لسياسة التعليم هى تقليل عدد الملتحقين بالجامعات وتقويض ديمقراطية التعليم وإفساح المجال أمام رأس المال الخاص لكى يشارك فى العملية

التعليمية، ولا شك أن ذلك كله له أثاره على الروح الوطنية وعلى حقوق الفقراء فى تعليم يعينهم على مواصلة حياتهم بشرف،وهنا يجدر بنا أن نتعرف على حجم التعليم العالى والجامعى فى مصر ونسبته إلى السكان لكى يتضح لنا زيف تلك المقولات التى تدعى أن هناك تدفق كمى كبير على التعليم العالى وأن نسبته مرتفعه بالقياس إلى كثير من البلاد المشابهة.

فلقد بلغ عدد الطلاب المقبولين فى الجامعات خلال عام ١٩٨٢/٨١ بلغ ٩١٠٤٨ طالب وطالبه وفى عام ١٩٨٦/٨٥ بلغ ٨٤٢٤٠ . أى أن هناك اتجاها نحو تخفيض أعداد المقبولين بالجامعات خلال خمس سنوات بمقدار ثمانية آلاف طالب وطالبه. وإذا كان للأرقام دلالتها كمؤشر فلابد من الإشارة هنا إلى أن نسبة الطلاب المقيدين فى الجامعات والمعاهد العليا معاً فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣، على سبيل المثال، إلى جملة السكان لم تزد عن ١,٥٩ ٪ كما أن نسبة المقيدين من الطلاب فى الجامعات وحدها فى العام نفسه إلى الشريحة العمرية من سكان مصر فبلغت حوالى ٤,٤ ٪ وفقا للبيانات الإحصائية الأولية والرسمية لتعداد عام ١٩٨٦ [١٤].

وتطالعنا الأرقام والإحصائيات بميل نحو الثبات تقريبًا كل ثلاث سنوات أو أربع سنوات فى عام ١٩٧٦/٧٥ ظل العدد بين ٤١٩ ألف و٥٨٨ ألف والسنوات ١٩٨٢/٧٩ تراوحت الأرقام بين ٥٠٧ ألف إلى ٥٨٩ ألف، والسنوات ١٩٨٦/٨٢ تراوحت الأرقام بين ٦٣٢ ألف و٦٨٨ ألف، وكان النمو السنوى فى تناقص فى العامين الأخيرين من ٣٪ إلى ١٨٪ ونسبة الطلاب المقيدين إلى جملة السكان ظلت ثابتة ما بين ١,٥٪ إلى ١,٧٢٪ ولعل ذلك يؤكد حقيقة ثابتة؟ أن نسبة المقيدين فقط بالتعليم العالى والجامعى ضئيلة بالقياس إلى بلاد أكثر فقراً، وهى لم تصل إلى الحد الذى يدفع النظام السياسى إلى محاولة الالتفاف حول مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم بهدف تقليل عدد المقبولين بالجامعات ودفعهم إلى التعليم الفنى والمهنى، والذى توجد به أعداد غير مستوعبة فى خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

رابعا: الأهداف الاجتماعية لسياسة التعليم الجامعى :

وعلى أية حال فإنه بالمتابعة والتحليل الدقيق لطروحات الفكر التربوى فى مجال التربية والتعليم والمتمثل فى سياسة التعليم الجارى تنفيذها الآن بكل همة ونشاط وأيضا بتحليل التقرير

المسمى (استراتيجية تطوير التعليم فى مصر) والمقدم من الوزير والذى أقر فى مؤتمر سياسى إعلامى كبير فى صيف ١٩٨٧، وبمجريات الأمور فيها بعد ذلك والندوات واللقاءات التى عقدت ولتصريحات وأحاديث الوزير والتى وصلت إلى ما يربو على ٥٠ خمسين حديثاً لصحف مصرية فقط خلال مدة لم تصل بعد إلى عامين ونصف، ويتضح أن هناك أهدافاً فى ظاهرها البراءة، وفى باطنها العذاب والألم وتكمن أهداف أخرى لا علاقة لها بالبراءة من قريب أو بعيد، ويمكننا بلورة الأهداف الحقيقية- الأيديولوجية والطبقية- للتعليم الجامعى والعالى من وراء هذه المقترحات فى ثلاث أهداف رئيسية هى:

(١) تخفيض عدد الملتحقين بالجامعات :

فإن ما يثار هنا هو السؤال التالى: **هل وصلت نسبة الملتحقين بالجامعات إلى المستوى العالمى، حتى يمكن التوقف عند هذا الحد؟**، والإجابة عن هذا السؤال تستدعى استعراض النسب العالمية للتدليل على ذلك. فبالعودة إلى تقرير "التنمية فى العالم" الصادر عن البنك الدولى لعام ١٩٨٨، والذى أورد بيانات لعام ١٩٨٥ تبين أن مصر تقع ضمن ٣٦ دولة، فئة متوسط الدخل وذات الدخل المتوسط المنخفض، وتحتل المركز السابع، تسبقها الأردن بنسبة ٣٧٪ وهى نسبة الموجودين فى التعليم العالى من إجمالى المرحلة العمرية (١-٢٢ سنة) وأكوادور ٣٣٪ والفلبين ٢٤٪ ولبنان ٢٦٪ وكوستاريكا ٢٤٪ وتقترب منها بوليفيا ٢٠٪ وتايلاند ٢٣٪ وبمقارنة مصر بهذه الدول ووزنها التاريخى والحضارى والدولى لا يمكن بأى حال من الأحوال أن نراها وقد أتت فى المركز السابع بنسبة ٢٣٪ [١٥]. علما بأن هناك إحصائيات أخرى تؤكد أن النسبة أقل من ذلك بكثير، حيث لا تزيد عن ١٤-١٧٪ لأن النسبة السابقة الواردة فى تقرير البنك الدولى لفئة العمر ١-٢٢. أما فئة العمر ١٨- ٢٢ سنة فهى لا تتجاوز ١٠-١٢٪ حيث يضم التعليم العالى فى مطلع الثمانينات حوالى ٤٠٠ ألف طالب وطالبة يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر ١٨-٢٢[١٦]. ولقد وصلت هذه النسبة فى أواسط التسعينات إلى حوالى ١٩٪ من فئة العمر ١٨-٢٣، وزادت ميزانية التعليم من ٦٠٠ مليون جنيه عام ١٩٩٢ إلى حوالى ١٣ مليار جنية عام ١٩٩٧.

ولو قارنا بالدول ذات الدخل المتوسط المرتفع. فإن هناك من الدول الأقل وزنا نسبتها أكبر، مثل أورجواى ٣٢٪ وبنما ٢٦٪ ، والأرجنتين ٣٦٪ وكوريا ٣٢٪ وفنزويلا ٢٦٪ وإسرائيل ٣٤٪ ،واليونان ٢١٪ ،وهذا بخلاف المقارنة مع الدول الكبرى والتى تتراوح بين ٢٥٪ وبين ٦٠٪ وهى نسبة الموجودين بالجامعات فى المرحلة العمرية (١٨-٢٢ سنة).

وبعبارة أخرى فإن نمو وتزايد عدد الملتحقين بالجامعات مسألة صحية واتجاه محمود وعالمى على مستوى الدول المتقدمة وعلى مستوى دول العالم الثالث. وليس هناك إذن مبررًا واحدًا وطنيًا أو تربويًا أو سياسيًا للتراجع عن إتاحة الفرصة كاملة للراغبين والقادرين على مواصلة تعليمهم العالى ، إلا إذا كانت النية معقودة على الحد من دخول الجامعات،وقصر الدخول على فئات دون فئات أخرى، وهو مما لا شك سيكون على حساب الطبقات الفقيرة ولصالح الطبقات الغنية، لأن جوهر القضية هو الظرف الاقتصادى وإخفاق سياسات التنمية وعجزها عن استيعاب الخريجين.

(٢) تقويض ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية :

يتلخص هذا الهدف فى السعى نحو إلغاء معيار التفوق لدخول الجامعة، واستبداله بمعايير أخرى (اختبارات القبول بالجامعات، إضافة سنة تأهيلية بعد الثانوية العامة... الخ) إنما يكمن هذا كله فى هدف واحد لا ينبغى من ورائه الإصلاح، بل أنه يبدو فى ظاهرة وكأنه كلمة حق، إنما يراد بها الباطل حقًا، وهذا الهدف المبتغى من وراء هذه الأفكار والطروحات، هو ضرب فكرة المساواة وتكافؤ الفرص حيث يتحول معيار الحصول على الدرجات الأعلى، وهى التى حصل عليها الطلاب دون أن تعرف أسماؤهم عند التصحيح فى الثانوية العامة، وبالتالى تتسم هذه العملية بالعدالة فى الغالب الأعم،يتحول إلى معيار يتسم بالشخصية حيث يعتمد على المقابلة الشخصية بين الطالب والأستاذ أو لجنة ما، وهو ما يغلب عليه الطابع الشخصى بلا أدنى شك[١٧] .(كما تلعب العلاقات الشخصية دورًا مبرزًا فى عالم المال والتجارة والأعمال) ولا شك أن هذا الاتجاه يعبر عن تسلط فئة تفرض شروطها وامتيازاتها لتعليم أبنائها وفق منطق إدارتها لمشروعاتها الاستثمارية، ويعد خرقًا لكل المكتسبات التى حققها الشعب المصرى خلال

لمشروعاتها الاستثمارية، ويعد خرقاً لكل المكتسبات التى حققها الشعب المصرى خلال نضاله الطويل لنيل حقوقه وحريته.

(٣) ربط التعليم بسوق العمل :

إننا نجد هنا العديد من التناقضات، فعلى الرغم من الشكوى من أن هناك أعداد كبيرة من خريجى الجامعات بلا عمل، إلا أننا نجد السياسة التعليمية الجديدة تصر على المشروع فى إنشاء الجامعة الخاصة، كيف يتسنى ذلك؟ يسوقون مبررًا متهافتاً، وهو أن تلك الجامعة سوف تحوى تخصصات غير موجودة، تخصصات تكنولوجية، متجاهلين أن لدينا جامعة حلوان، وهى فى الأساس جامعة تكنولوجية، بدلا من تطويرها وتحديثها، ويتم طرح فكرة إنشاء جامعة خاصة بمصروفات، كيف يتم ذلك؟ وعلى حساب من؟ ولصالح من؟!

إن تزايد الأزمة الاقتصادية وتردى خطط التنمية،وغياب المشروع الوطنى، أدى إلى الدعوة بإلحاح إلى ربط التعليم الجامعى باحتياجات سوق العمل، وهذه الدعوة هى التى سادت خلال عقد السبعينات والثمانينات، وكانت نتيجة لاتباع سياسة صندوق النقد والبنك الدوليين. وليس أدل على ذلك من ما حوته المذكرة السرية التى قدمتها الحكومة المصرية فى عام ١٩٨٨ للدائنين تقول: **"إن تغييرًا جزئياً فى نظام التعليم يجرى، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل باحتياجات سوق العمل، وإن خطوات هامة اتخذت لإصلاح التعليم، وإصلاحات إضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومة فى تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد فى الاقتصاد"** (١٨).

ولم يعد من الغريب بعد كل ذلك أن نسمع الأصوات العالية، متخصصة وغير متخصصة، تلح فى الدعوة للاتجاه إلى التعليم الفنى للحد من أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى والجامعى بالتحديد،وذلك بهدف التخلص من مشكلة بطالة المتعلمين، ومع وجاهة هذه الدعوة فى نظر أصحابها إلا أن العديد من الدراسات والأبحاث والواقع المعاش أثبتت أن خريجى التعليم الفنى معطلين ولم تستطع خطط التنمية استيعابهم ومعدل الانتظار للحصول على وظيفة يتجاوز العشر سنوات. وأثبتت أيضًا أن التغيير فى نوعية المناهج المقررة أو نوعية التعليم المقدم فى المدارس لا يمكن أن يؤدى إلى إحداث تغيير فى سوق العمل، إذ أن التغيير لابد وأن يتم أساساً

فى المجتمع ككل، فى بنيته الاقتصادية وتوجهات التنمية فيه أساسا، وسوق العمل أولا لا المؤسسة التعليمية أو نظام التعليم[١٩]. وذلك أن نظام التعليم نسق فى نظام شامل هو بنية المجتمع برمته، ولعل من المفيد هنا أن نلقى الضوء على سوق العمل وفرص العمل المتاحة، لكى ندلل على صدق ما نطرحه، والبيانات التالية من إحصائيات رسمية[٢٠].

- تؤكد الإحصائيات على أن الصورة الإجمالية لسوق العمل فى مصر، أنها تعكس انخفاض قوة العمل(٦ سنوات حتى أقل من ٦٥ سنة) إلى العدد الإجمالى للسكان،واستمرار هذا الانخفاض اعتبارا من ٣٠,١٪ فى تعداد ١٩٦٠ إلى ٣٠٪ فى عام ١٩٧٦ إلى ٢٨,٤٪ فى عام ١٩٨٦.
- تشير الخريطة الحالية لقوة العمل فى مصر إلى أنه، بينما بلغ عدد السكان ٤٨,٢ مليون نسمة، فإن حجم قوة العمل تقدر بحوالى ١٣,٦ مليون نسمة، يبلغ عدد المشتغلين منهم ١١,٦ مليون نسمة بنسبة ٨٥,٣٪ من قوة العمل، بينما يصل عدد العاطلين إلى ٢ مليون نسمة بنسبة ١٤,٧ ٪ من قوة العمل.
- تؤكد الأرقام أن نسبة البطالة قد تضاعفت فى عشر سنوات،إذ ارتفعت من ٧,٨٪ فى عام ١٩٧٦ إلى حوالى ١٤,٧٪ فى عام ١٩٨٦ .وكان ارتفاع نسبة البطالة أكثر وضوحا فى المناطق الريفية. بينما ارتفعت هذه النسبة فى الحضر من ٩,٨٪ إلى ١٥,٨٪ فإنها ارتفعت فى المناطق الريفية من ٦,٤٪ إلى ١٣,٧٪ فى نفس الفترة.
- وبالنسبة إلى القطاع الخاص فإن استثماراته المحدودة فى القطاعات الإنتاجية اعتمدت إلى حد كبير على التكنولوجيا المكثفة لرأس المال باعتبارها أعلى إنتاجية من ناحية وللتغلب على مشكلات العمالة المتعددة من ناحية أخرى.
- تؤكد الإحصائيات أنه فى الوقت الذى استهدفت فيه خطة ٨٣/ ١٩٨٣- ٨٦/١٩٨٧ استيعاب الزراعة لنمو ٢٣,٢ ٪ من العمالة المستجدة خلال سنوات الخطة الخمسية، فإن إجمالى استثمارات الزراعة فى نفس الفترة لم تتجاوز ٤,٩٪ من جملة الاستخدامات

الاستثمارية، ومن جهة أخرى فإنه مقابل نصيب لا يتجاوز ٥٪ من العمالة الجديدة المستهدفة في قطاع النقل والمواصلات فإن استخداماته الاستثمارية بلغت ٢٠,٨٪.

- وبالنسبة للتوظيف في الخطة الحالية، فقد استهدفت خطة ١٩٨٨/٨٧– ١٩٩٢/٩١ زيادة عدد المشتغلين من ١٢,٢ مليون مشتغل في عام ١٩٨٧/٨٦ حسب تقديرات الخطة إلى ١٤,٢مليون مشتغل في عام ١٩٩٢/٩١. إلا أنه يلاحظ أن الرقم المقدر بالخطة لعدد المشتغلين في عام ١٩٨٧/٨٦، وهو ١٢,٢ مليون مشتغل يقل عن ذلك المستهدف في الخطة الخمسية السابقة وهو ١٣,٨ مليون مشتغل أي بنقص مقداره١,٦ مليون مشتغل.
- كما يلاحظ أن الزيادة المستهدفة في العمالة وتصل إلى ٢٠٦٩ ألف مشتغل تقل عن تلك التي استهدفتها خطة السنوات الخمس السابقة ٢١١١ ألف مشتغل،ويعني ذلك أن الخطة تشير ضمناً إلى بطالة صريحة يصل حجمها إلى ٢ مليون تقريباً في عام ١٩٩٢/٩١،وذلك بافتراض تحقيق أهداف العمالة فيها بالكامل- وهو أمر مشكوك فيه - .
- كذلك فإن المراجعة الدقيقة لأرقام العمالة المستهدفة في نهاية خطة ١٩٨٣/٨٢–١٩٨٧/٨٦ والتي تصل في مجملها إلى ١٣,٨ مليون مشتغل في ١٩٨٧/٨٦. ومقارنة هذا الرقم والحجم المتخذ كأساس لخطة ١٩٨٨/٨٧–١٩٩٢/٩١ وهو ١٢,٢ مليون مشتغل يشير إلى أن الخطة الخمسية الأولى لم تحقق سوى ٤٨٥ ألف فرصة عمل جديدة بنسبة لا تتجاوز ٢٣٪ من حجم المستهدف. ويستقبل سوق العمل سنوياً ٤٥٠ ألف من خريجي الجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة، وذلك مع تقلص فرص العمل المتاحة في الأسواق الخارجية، سواء في المحيط الإقليمي أو خارجه، هذا فضلاً عن تزايد الأعداد التي تعود إلى سوق العمل المصري بعد فقدانها فرص العمل السابقة في الأسواق الخليجية والعربية المختلفة الأمر الذي يعكس ضغوطاً متزايدة على أسواق وفرص العمل داخل مصر[٢١].

وإذا كانت الإحصائيات الرسمية تقدر البطالة بحوالي ١٤,٧٪ من قوة العمل بما يعادل ٢ مليون متعطل، فإن هناك إحصائيات أخرى رسمية أيضاً تقدرها بحوالي ٢٠٪ بما يعادل ٣ مليون متعطل. ولعل ذلك يعود إلى تدهور العلاقة بين التعليم ومجالات الإنتاج بسبب سياسة الانفتاح

الاقتصادي وليس بسبب التوسع في التعليم، إن الاختيار الاقتصادي الذي تتبناه الدولة هو المسئول عن تدهور معدل النمو الاقتصادي،بسبب التراجع عن مشروعات التنمية في الصناعات الوطنية،بما أدى إلى انكماش الطلب على العمالة التقليدية التي درجت الجامعات على إخضاع برامجها لمتطلباتها . ففي عام ١٩٨٥/٨٤ نجد أن بين ٧٦٥ مشروعا استثماريا هناك ٢٢٩ مشروعا خاسرا و ٦٠ مشروعا لا يحقق ربحا أو خسارة، أي أن نسبة ٤٠٪ من مشروعات الانفتاح الاقتصادي لا تربح وبالتالي لا توفر فرص عمل جديدة[٢٢].

وبمطالعة البيانات والإحصائيات الواردة بالوثائق الرسمية يتضح لنا ما يلي:

- أن عدد خريجي الجامعات قد تضاعف خلال أحد عشر عاما، من ٤٨,٩٦٣ خريجا في عام ١٩٧٧ إلى ١٠١,٣١٣ في عام ١٩٨٧، أي بمعدل سنوي حوالي ١٠٪ سنويا، كذلك تضاعف عدد خريجي المعاهد العليا والمتوسطة خلال نفس الفترة من ١٢٧,١٩٦ في عام ١٩٧٧ إلى ٢٥٩,٣٢٩ خريجا في عام ١٩٨٧. أي بمعدل قدرة حوالي ١٠٪ سنويا. كما يتضح أيضا الأرقام الخاصة بعدد الخريجين الذين تم توظيفهم بواسطة وزارة القوى العاملة. فقد تم توظيف ٤٢,٣٪ من خريجي الجامعات(وما زالت إجراءات تعيين الخريجين دفعة عام ١٩٨٣ لم تتم بعد) وفيما يتعلق بخريجي المعاهد العليا والمتوسطة فقد تم تعيين نسبة ٦٤,٢٪ في عام ١٩٧٧ وقد ارتفعت النسبة إلى ٦٧٪ في عام ١٩٨١ (وفي آخر سنة تم فيها توزيع الخريجين بواسطة وزارة القوى العاملة) .
- كذلك يتضح أن الفائض من جملة المؤهلات العليا يقدر بحوالي ٤٢,٣٪ في عام ١٩٧٧ و ٥٤,٢٪ في عام ١٩٨٢ . أما عن فائض المعاهد العليا والمتوسطة فيقدر بنحو ٦٤,٢٪ في عام ١٩٧٧ و ٦٧٪ في عام ١٩٨١ .ومن الجدير بالذكر فإنه بينما أخذ عدد الخريجين في الزيادة بصورة سريعة بمعدل ١٠٪ فإن فرص العمل المتاحة في الاقتصاد القومي في الداخل والخارج لا يمكن أن تزيد بنفس النسبة وذلك للأسباب التالية[٢٣].
- بطء معدل النمو الاقتصادي وخاصة في قطاع الزراعة والذي كان في حدود ٢-٣ ٪ في المتوسط سنويا. هذا فضلا عن التزايد الملحوظ في استخدام الآلات في الزراعة في الكثير

من الأعمال التى كانت تعتمد على الأيدى العاملة،كذلك فإن عملية استصلاح الأراضى وزراعتها يغلب عليها استخدام الآلات بشكل مكثف.

- التوسع فى الصناعات الكثيفة رأس المال مثل الحديد والصلب والألومنيوم والبتروكيماويات وكذلك الاعتماد على التكنولوجية المتقدمة فى القطاع الخاص.
- ضيق فرص العمل الخارجى وخاصة فى منطقة الخليج وذلك بسبب انهيار أسعار البترول ابتداء من عام ١٩٨٣. وترتب على ذلك انخفاض معدل النشاط الاقتصادى فى الدول البترولية وعودة الكثير من المصريين العاملين فى الخليج العربى.

ومن الجدير بالذكر فإنه على الرغم من ارتفاع معدل البطالة بين خريجى الجامعات والمعاهد العليا، فإن ٥٠٪ من القوى العاملة لا تعرف القراءة والكتابة و ٢٠,٥٪ يعرفون القراءة والكتابة بدون شهادات، أى أن هناك حوالى ٧٠٪ من إجمالى القوة العاملة فى مصر هم أميون فى غالبيتهم.

مما سبق يمكن القول أن من يدعون إلى ربط التعليم باحتياجات سوق العمل إنما يدعون ضمنا إلى الحد من أعداد المتعلمين أو أعداد الداخلين فى التعليم الجامعى، وهم مع تحيزهم للصفوة القادرة اقتصاديا فهم أيضا يتلون دروس التاريخ، كما أنهم أيضا وربما دون أن يدروا يتحيزون إلى فئة خاصة وهى المحظوظة والتى نالت العلم ويحرصون على أن يجدوا لهم أعمالا. أما هؤلاء الذين حرموا من التعليم فإنهم بالتبعية يفتقدون حق العمل وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على التفرقة بين حق التعليم وحق العمل والنظر إلى كل منهما على أنه يمثل أحد حقوق المواطنين الأساسية والتى يجب أن يحصل عليها. وعلى الدولة أن توفر كلا الحقين للمواطن بوصفها المستهلك الرئيسى لسوق العمل، وبوصفها تأخذ الضرائب ويدفع المواطن ما يعادل تعليمه... إلا أن النظرة السابقة تنطوى على نوع من الخلط بين المشكلات التعليمية والمشكلات الاقتصادية، ذلك أن مشكلة البطالة- بطالة المتعلمين تحديدا- هى مشكلة اقتصادية فى الأساس والنظام التعليمى لا يعمل بمعزل عن بقية النظم المجتمعية الأخرى، إذا أنه لا يمثل نظاما مستقلا بذاته، بل هو تابع لغيره من النظم فى المجتمع ومن ثم يعكس لأوضاعه ومشكلاته وأزماته[٢٤].

ويترتب على ذلك إعادة طرح التساؤل الذى عجز الكثيرون عن الإجابة عنه، وهذا التساؤل الذى لا مهرب منه هو: هل يمكن حل مشكلات اجتماعية بوسائل تربوية: وهل نترك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تتردى وتزل عقول الناس وتخرب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى إصابة صحتهم الجسدية والنفسية إصابات مميتة؟ ثم نحاول حل تلك المشكلات عن طريق إصلاحات من مثيلات الإصلاحات التربوية؟ فهل يغنى الإصلاح التربوى عن الإصلاح الاقتصادى والاجتماعى ويحل محله؟ وهل يمكن تحقيق الصلاح التربوى نفسه بواسطة الممارسين التربويين؟![٢٥].

بعد كل ذلك، هل تستقيم الدعوة لإنشاء جامعات خاصة، تحت الدعاوى المشار إليها سابقا؟ وهل تستقيم تلك الدعوى فى ظل بطالة متعلمين، وعدم قدرة النظام التعليمى على استيعاب جميع الأطفال فى سن السابعة؟ أليس من الأجدر دعوة رأس المال الخاص لدعم الجامعات الحكومية وتطويرها، باعتباره يستهلك جزءا من خريجيها. إن الرأسمالية المصرية منذ نشأتها مختلفة عن رأسماليات العالم الغربى التى شيدت الجامعات والمعاهد والمسارح، وغيرها من أشكال الثقافة والتعليم إبان نهضتها، إن ما يميز الرأسمالية المصرية، وهو المكسب المادى السريع وعدم الدخول فى مشاريع ذات مردود متأخر.

خامسا: الجامعة الخاصة... والأحزاب السياسية[٢٦]:

للأحزاب السياسية القائمة فى مصر، مواقفها من فكرة إنشاء الجامعة الخاصة، ولقد تباينت هذه المواقف بين التأييد والرفض. وهناك موقف للحزب الوطنى الحاكم يتسم بالتردد، حيث أنه لم يعلن صراحة موافقته، على الرغم من أنه يملك السلطة التنفيذية ومنها وزارة التربية، هى سلطة الحزب، وتعيينات الوزراء لا تتم من خارج الحزب، ولكن يبدو أن موقفه هذا ربما يعود إلى أطروحته الانتخابية من أنه الوارث الطبيعى لحركة يوليو ١٩٥٢، ومن هنا كانت سياسة الوزراء أكثر جراءة ووضوحا وبقيت مواقف الحزب مستترة.

فالحزب الوطنى الديمقراطى الحاكم يقدم نفسه بأنه حزب الوسط، لم يتناول برنامجه التأسيسى فكرة الجامعة بالاسم، لكنه تحدث عن تطوير التعليم، وأكد على المجانية فى "مؤسسات الدولة" وهى ذات العبارة التى أتى بها الدستور والتى يستعين بها المؤيدون لإثبات

عدم المخالفة الدستورية. وقد طرحت فكرة إنشاء الجامعة الخاصة فى "لجنة التنمية الشعبية" عدة مرات وكانت هناك موافقة على إنشاء الجامعة، على أن توصيات المؤتمر العام الأول للحزب (أكتوبر ١٩٨٠) والثانية (سبتمبر ١٩٨١) والثالث (سبتمبر ١٩٨٢) قد خلت من أية إشارة حول هذا الموضوع وهو ذات موقفه فى برنامج انتخابات مجلس الشعب عام ١٩٨٤. وفى المؤتمر العام الرابع للحزب (يوليو ١٩٨٦) أكد الحزب على مسألة المجانية، كما تطرق فى توصيات المؤتمر الخامس (يوليو ١٩٨٩) لمسألة إصلاح التعليم بإيجاز ودون أية تفاصيل وفى عام ١٩٩٢ حسم الحزب موقفه بالموافقة على صدور القانون ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بإنشاء جامعات خاصة وحسم مجلس الوزراء ذلك عام ١٩٩٦ بالموافقة على إنشاء أربع جامعات خاصة.

أما موقف حزب الأحرار فقد كان، موقفه يتصاعد بشكل مستمر تجاه تأييد فكرة إنشاء الجامعة الخاصة أما برنامج الحزب الانتخابى عام ١٩٨٤، فقد تحدث عن ضرورة القيام بدفع مصروفات عن سنة الرسوب، وخلال عام ١٩٨٦، تشكلت لدى الحزب رؤية متكاملة بشأن حتمية قيام الجامعات الأهلية، وذلك ابتداء من تحديد أهدافها ووضعها الإدارى والدستورى وانتهاء بمسألة تمويلها وأعضاء هيئة التدريس بها. وقد عقد الحزب بذات العام مؤتمرا حول الموضوع وشكل ما أسماه بلجنة "مؤسسى الجامعة". وبعد ذلك قلل الحزب من دعوته وتأييده بعد طرحه للموضوع، وإن لم يفتر حماسه، ويبدو أن ذلك كان بسبب رفض وزارة التعليم العالى مشروع الحزب، إلا أنه فى عام ١٩٨٧، ومع تزايد الأصوات المنادية بفكرة إنشاء الجامعة عاد الحزب يطالب بضرورة وأهمية إنشاء الجامعة الخاصة لتوفير العملات الأجنبية.

أما فيما يتعلق بموقف حزب الوفد، الذى لا يعول كثيرا على إنجازات ثورة يوليو، فلم يشر برنامجه التأسيسى بشكل سلبى صريح للمجانية أو تكافؤ الفرص فى التعليم الجامعى. كما أشار لإصلاح التعليم الجامعى بقصر الالتحاق بالجامعات على الحاصلين على أرفع التقديرات، أى التركيز على المستوى العلمى وليس المادى وفى برنامج الحزب الانتخابى لعام ١٩٨٤- وهو ذات البرنامج الانتخابى لعام ١٩٨٧- شدد الحزب فقط على المجانية فى التعليم ما قبل الجامعى دون التطرق لرأيه فى التعليم الجامعى، وهذا الأمر قد يفسر بجمعه بين ضرورات الدعاية

الانتخابية وتعمد عدم حسم موقفه من مسألة الجامعة الأهلية بغرض الحصول على تأييد القاعدة العريضة، على أنه بعد ذلك مباشرة يؤيد فكرة إنشاء الجامعات الأهلية شرط إشراف الدولة عليها.

أما موقف **حزب العمل الاشتراكي**، فلم يتناول برنامجه التأسيسي قضية التعليم الجامعي الخاص، كما لم يتطرق لموضوع المجانية أو تكافؤ الفرص، وكانت المؤتمرات العامة للحزب ذات اهتمام محدود جدا بتلك القضية، وكذلك جريدة الحزب،وبشكل عام كان موقف الحزب يعتمد بشأن هذا الموضوع على تصريحات بعض قادته وبرنامجيه الانتخابيين ١٩٨٤ و ١٩٨٧، التى أكدت على تأييده للمجانية وتكافؤ الفرص، لكن الأمر اللافت للنظر أن الأمين العام للحزب ذكر فى نوفمبر عام ١٩٨٨ تأييده لفكرة إنشاء جامعة أهلية تشرف عليها الدولة، ويبدو أن هذا التطور الأخير فى موقف الحزب يرتبط بموقف سابق يتمثل فى التحالف مع الأخوان المسلمين إبان انتخابات ١٩٨٧، وموقف لاحق يتصل بتغير توجهاته عبر توثيق عرى هذا التحالف والشكل الذى عبر عنه فى المؤتمر العام الخامس للحزب فى مارس عام ١٩٨٩. والمعروف أن الإخوان المسلمين- والمشروع السلفى برمته- هم أشد التنظيمات إيمانا بالمبادرة الفردية والنشاط الأهلى فى المجالات المختلفة ،أى هم مع التوجه الرأسمالى،ومع مشروع التبعية فى جوهره الأساسى.

يتبقى موقف **حزب التجمع التقدمى**، والذى يعبر بشكل أو بآخر عن قناعات اليسار المصرى بتلاوينه وأشكاله المتباينة. وذلك لأنه يضم قوى سياسية عديدة من الماركسيين والقوميين. وللحزب موقف واضح سواء فى برنامجه أو جريدته التى تصدت للموضوع بشكل جيد أو فى النشرات والكتب التى أصدرها بخصوص تدهور أوضاع التعليم فى مصر(والحقيقة أنه الحزب الوحيد الذى أصدر مطبوعات حول التعليم وسياسته) وموقف الحزب ثابت من قضية الجامعات الخاصة منذ تأسيسه،وهو الرفض المطلق، إضافة للمطالبة بإشراف الدولة على الجامعة الأمريكية. ويرى الحزب أن الجامعة الخاصة هى جامعة للفاشلين علميا من أبناء طبقة الانفتاح التى أثرت بطرق غير مشروعة،وأن السبيل الأمثل لمسار التعليم فى مصر هو العدالة الاجتماعية

وتكافؤ الفرص، وقيام الحكومة بفرض ضرائب على الأثرياء للمساهمة فى إصلاح التعليم وتطويره،وليس بخلق قنوات تعليمية خاصة بمصروفات.

سادسا: الجامعات الخاصة والاستقرار الاجتماعى:

الآن لم يعد للجدل جدوى ولا للحوار أهمية، فمنذ صدور القانون ١٠١ لعام ١٩٩٢ بالموافقة على إنشاء جامعات خاصة بمصروفات وعلى الرغم من صدور القانون منذ خمس سنوات والفكرة لم تكن قد تجلت بعد، إلا أن موافقة مجلس الوزراء بشكل سريع على إنشاء أربع جامعات خاصة فى ١٩٩٦/٧/٢٤ وصدر القرار الجمهورى بإنشاء تلك الجامعات فى ١٩٩٦/٧/٢٨ .ولم يعد الموقف الآن هو القبول أو الرفض، فالمسألة تجاوز تلك الإشكالية، لتطرح علينا سؤالا جوهريا: **هل نحن فعلا فى حاجة لتلك الجامعات؟!**

وإذا كان الأمر كذلك فما هى الصورة المرجوة لتلك الجامعات بما يدعم الاستقرار الجامعى ويجعل التعليم فعلا قضية أمن قومى لمصر؟!

وخلال شهر يوليو ١٩٩٦ أكد الرأى العام المصرى، من خلال تحقيقات الصحف القومية والمقالات فى الصحف الحزبية، أن فكرة تحقيق جامعة خاصة فى مصر بمصروفات فى تلك اللحظة التاريخية أمر محفوف بالمخاطر،وأمر سوف يكون له أثر بالغ فى عملية الاستقرار الاجتماعى، وذلك نظرا لطغيان مفهوم" الربحية" على تلك الجامعات، فالعديد منها لم يستكمل مبانيه بعد، ولا توجد لديه هيئة تدريسية معدة فعلا، وأن جميع التصريحات أكدت أن تلك الجامعات، سوف تبدأ فى مقار مؤقتة لحين الانتقال إلى المبانى الجديدة والتى سيتم بناؤها طبعا من المصروفات التى سوف تجمع من الطلاب القادرين ماليا والذين لم يجدوا مكانا فى الجامعات الحكومية.

وإذا كانت بعض تلك التصريحات تقول أن المجموع الذى يؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات المزعومة ٥٥٪ وأن المصروفات تبدأ من ١٥ ألف جنيه، فهل تلك النوعية من الطلاب هى القادرة على استيعاب علوم العصر وتقنياته، وإذا كان الأمر كذلك فمن أين ستأتى هيئة التدريس، هل من جامعاتنا الوطنية؟ وإذا كان هناك هيئة تدريس بالجامعات الوطنية يمتلكون علوم العصر وتقنياته، فلماذا لا يقومن بتدريسها فى جامعاتهم.

والحجج كثيرة ومتنوعة لتأكيد شرعية الإنشاء، ومنها أن سوق العمل يتطلب مهارات جديدة وعلوم ومعارف جديدة غير متاحة فى جامعاتنا الوطنية، وهذا أمر لا خلاف عليه، ولكن ذلك سوف يؤدى بنا إلى التسليم بأن الطلاب المتخرجين من تلك الجامعات الخاصة هم وحدهم الذين سوف يلتحقون بسوق العمل وبفرص العمل المتاحة، وسوف يغلق الباب تماما أمام خريجى الجامعات الوطنية والحكومية، وذلك سيجعل المجتمع المصرى أمام خيار. أن يملك القدرة المالية سوف يحصل على فرصة تعليمية تكافئ مقدرته وكذلك سوف يحصل على فرصة تناسب شهادته المدفوع فيها الآلاف وذلك ببساطة يعنى أن الفقراء وغير القادرين ماليا والذين سوف يتخرجون من الجامعة الحكومية لن يجدوا فرصة عمل فى السوق بحكم أن علومهم ومعارفهم متخلفة ولا تواكب مستجدات العصر.

ويترتب على ذلك أن الجامعات الوطنية ستظل بعيدة عن مستجدات العصر وعلومه وتقنياته، ولا أمل لتطويرها وتحديثها، إلا من خلال خلق قنوات تعليمية واهية تتذرع بالمستجدات والعصرنه، فإذا كانت المبانى لم تعد بعد، وأعضاء هيئة التدريس غير متواجدين بعد ، فأين هى مستجدات العصر وتقنياته؟!.

إن التصريحات الرسمية لوزير التعليم والتى تحذر الأهالى والطلاب من أن الدولة لم توافق بعد على معادلة شهادات تلك الجامعات يجعل الأمر لغزا وحيرا، فإذا كانت الدولة لم تعترف بعد بالشهادات أليس فى هذا خوف وتوجس من تلك الشهادات؟! أليس من الأجدر بتلك الجامعات أن تقول لنا ما هى المقررات الدراسية التى سوف تدرس، وما هى المعرفة المقدمة من خلال المناهج الدراسية حتى نستطيع أن نقول أن معارف تلك الجامعات وعلومها عصرية ومتقدمة؟! ألا يحق لنا أن نطرح هذا السؤال: أين مناهجكم الدراسية وما محتواها وما الفرق بين ما ستقدمون للطلاب وما يقدم فعلا فى جامعاتنا الحكومية؟ ومن الذى سوف يقوم بالتدريس ومؤهلاته وخبراته؟! أليست هذه أسئلة مشروعة، وتأتى مشروعيتها من جديتها ووطنيتها.

مبررات واهية :

نحن أمام مبررات لوجود جامعات خاصة لا مبانى لها ولا أعضاء هيئة تدريس، ولا مقررات دراسية، ولا برنامج دراسى واضح وهيكل تنظيمى وإدارى قادر على القيام بالعملية

التعليمية المرجوة. أن مبررات الإنشاء، أن هناك سياسة للتحرر الاقتصادى، وأن الخصخصة تجرف كل شئ فى حياتنا، وإن أوروبا وأمريكا أعرق الجامعات بها، جامعات خاصة، ولكن هل الصورة المقدمة إلينا لها علاقة من قريب أو بعيد بجامعات الغرب التى يتشدقون بها؟ أعتقد أنه لا علاقة البتة بين ما يتم فى وطننا وما هو قائم فى الغرب أن الصورة المقدمة صورة مشوهة وكاريكاتورية لشكل وبنية الجامعات العصرية.

إن الفكرة ببساطة سوف تنحصر فى توفير قناة تعليمية عليا لهؤلاء الطلاب غير القادرين على الالتحاق بالجامعات الحكومية بسبب ضعف تكوينهم العلمى والفكرة، ولكن لكونهم قادرين على دفع تكلفة مصروفات تلك الجامعات سوف يلتحقون بها، وفى ظل الخصخصة وسياسة تحرر الاقتصاد سوف يفضل أصحاب المشروعات الخاصة والاستثمارية أن يعمل بمصانعهم ووحدات إنتاجهم هؤلاء الطلاب دون سواهم، وهذا هو الذى تم فى ظل سياسة الانفتاح، حيث اقتصر العمل فى البنوك الأجنبية وشركات السياحة على فئة معينة من خريجى الجامعات المصرية، إن المخاطر سوف تكون جسيمة على مستقبل أبناء وطننا،وإذا كانت الرأسمالية المصرية فى بداية القرن قد ساهمت فى إنشاء أول جامعة خاصة (الجامعة الأهلية ١٩٠٨) لكى يتعلم المصريون فيها العلوم والمعارف التى تساعدهم على مقاومة الاحتلال البريطانى، فإن تلك المساهمة التى تمت فى بداية القرن مغايرة تماما للفكرة الآن، إن فكرة بداية القرن كانت فى إطار الحركة الوطنية، وفى إطار وطن محتل،وحركة وطنية تسعى إلى تحقيق الاستقلال والتحرر وكان التعليم أحد تلك الأدوات، أما الآن، فإن إنشاء تلك الجامعات سوف يساعد على إبراز التناقض الاجتماعى، وخلق ازدواجية فى التعليم العالى إلى جانب الازدواجيات القائمة والمتمثلة فى وجود الجامعة الأمريكية، والمعاهد الخاصة، وجامعة الأزهر، والتعليم المفتوح، والتعليم باللغة الإنجليزية... الخ.

وأعتقد أننا فى أمس الحاجة إلى وجود نظام تعليمى يساعد على بلورة الشخصية القومية وذوبان الفروق والتباينات الاجتماعية والثقافية والدينية، نحن، فى حاجة ماسة إلى وجود

جسد تعليمى يعبر عن توجهات الأمة فى تلك اللحظة التى يمر بها والتى تسعى إلى تفتيت كل ما هو قومى ووطنى.

وفى إطار السياسة العامة، ربما نجد أنفسنا بعد أعوام نروج لبيع الجامعات الحكومية بحجة أنها تخسر ولا تحقق ربحا ولا تفيد المجتمع، حيث أن علومها ومعارفها قديمة ولا تصلح للمشروعات الاستثمارية، وسوف تعلو الأصوات كما علت فى بيع القطاع العام، سنجد أنفسنا نروج لبيع الجامعات الحكومية للقطاع الخاص وبأبخس الأسعار، أعتقد أن ذلك الاحتمال وارد وقبل استكمال المبانى المزعومة للجامعات،التى سوف تبدأ فى بعض المدارس أو البنايات الصغيرة والمتواضعة بوسط البلد،وربما لا تندهش من أن الذين يروجون لبيع جامعاتنا هم قطاع من أساتذة الجامعة ارتبطت مصالحهم بالجامعات الخاصة، التى وردت فى التصريحات أن المرتبات مغرية للغالبية من أعضاء هيئة التدريس والذين لم يسعهم الحظ فى السفر أو الإعارة إلى الخارج،سوف يجدون فى المرتبات المعلن عنها ٣٠٠٠- ١٠٠٠٠ جنية شهريا دافعا على ترك أماكنهم بالجامعات الحكومية، ودافعا فى مرحلة لاحقة على المساهمة فى خصخصة جامعاتنا الوطنية.

إن الدولة تدفع آلاف الجنيهات فى تكلفة إعداد عضو هيئة التدريس لكى يقوم بدوره فى جامعاتنا الحكومية، الآن سوف يتحول ذلك إلى الجامعة الخاصة، وبذلك تساعد الدولة وتساهم فى دعم تلك الجامعات من خلال الموافقة على نقل أو إعارة أو انتداب أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية إلى الجامعة الخاصة. والسؤال المطروح هو: **ماذا قدم رأس المال لجامعاتنا الحكومية حتى تقدم له مثل هذا الدعم؟! والسؤال الآخر أن بعض تلك الجامعات تعمل بالتعاون مع جامعات أمريكا وأوروبا وهل يفهم من ذلك أن تلك الجامعات فروع لتلك الجامعات أم الإشراف العلمى سوف يكون للجامعات الأمريكية؟** أسئلة كثيرة، وربما نجد إجابات وافية لها فى المستقبل القريب، ولعل الموقف الحاسم لوزير التعليم يعد بارقة أمل أمامنا فى إعادة النظر بروح نقدية لتلك الظاهر والتى تهدد الاستقرار الاجتماعى فى وطننا العزيز.

المصادر والهوامش

(١) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على. **تاريخ التربية والتعليم**، (القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٧٤). ص ص ٣٤٧-٣٤٨.

(٢) مجلس الشورى، **الجامعات، حاضرها، ومستقبلها**، التقرير المبدئى من لجنة الخدمات فى دورة الانعقاد العادى الخامس، (القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ١٩٨٥)، ص ١٠.

(٣) كمال نجيب وشبل بدران، التقرير الختامى لمؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر، فى : **الديمقراطية والتعليم فى مصر**، (القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٦)، ص ٢٦٩.

(٤) عمرو هاشم ربيع. **الجامعة الأهلية وإصلاح التعليم**، جريدة الأهرام فى ١٩٩٠/١/١٩.

(٥) نادية جمال الدين، "تعليم الجماهير فى مصر ودور الجامعة المفتوحة فى تحقيقة"، (**مجلة التربية المعاصرة**، العدد التاسع، يناير ١٩٨٨)، ص ص ٣٣-٣٤.

(٦) جريدة الجمهورية، عدد ١٩٨٥/٦/٦،وجريدة الأهالى عدد ١٩٨٦/٦/٢٥.

(٧) أحمد فتحى سرور، **تقرير استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم ، يوليو ١٩٨٧)، ص ٣١.

(٨) جمال على زهران، "الأبعاد الغائبة فى السياسات التعليمية المطروحة"(**مجلة الأهرام الاقتصادى**، ١٩٨٩/٥/١٥)، ص ١ ٥٣-٥٤.

(٩) شبل بدران،" التعليم وحقوق الإنسان المصرى، (**مجلة الهلال**، القاهرة، عدد ديسمبر،١٩٨٧)، ص ص ٥٣-٥٤.

(١٠) ولنا تحفظ على هذا المفهوم نظرا لأن العديد من الدراسات أثبتت أن القدرات العقلية والذهنية هى فى الأساس قدرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وترتبط أساسا بالوضع الاجتماعى والاقتصادى للمتعلم،كما أن الدروس الخصوصية

الخصوصية والتى تعد عامل أساسى فى الحصول على درجات أعلى ترتبط أيضا بالوضع الاجتماعى والاقتصادى.

(١١) جريدة الأهرام، عدد ١٩٨٢/٧/٢٤ (من تصريح للدكتور حسن حمدى رئيس جامعة القاهرة الأسبق، ود. كامل ليلة رئيس جامعة عين شمس).

(١٢) تتكون لجنة التعليم بالحزب الوطنى من كل د. عبد السلام عبد الغفار وزير التعليم الأسبق ورئيس جامعة عين شمس الأسبق. ود. فتحى على وزير التعليم العالى الأسبق.ود. محمد السعدى فرهود رئيس جامعة الأزهر السابق، ود. عبد اللطيف خليف نائب رئيس جامعة الأزهر،ود. محمد الأسود أستاذ بطب طنطا،ود. عبد الفتاح الفقى أستاذ بهندسة عين شمس،وهم الذين تزعمو رفض إجراءات الوزير الحالى د. أحمد فتحى سرور فى تغيير سياسة القبول بالجامعات. وتم عزل د. فتحى محمد على من رياسة لجنة التعليم بسبب ذلك الموقف وتم تعيين د. نجيب حسنى رئيس جامعة القاهرة الأسبق بدلا منه.

(١٣) جريدة الأهرام فى ١٩٨٩/٢/٣،وجريدة الأخبار فى ١٩٨٩/١/٧.

(١٤) المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، البيانات الإحصائية والإجمالية عن التعليم فى جمهورية مصر العربية لعام ١٩٨٤/٨٣، التقرير رقم ١ لعام ١٩٨٥.

(١٥) جمال على زهران، الأبعاد الغائبة فى السياسات التعليمية المطروحة،مرجع سابق، ص ٢٧.

(١٦) مصطفى كمال حلمى، التعليم فى مصر- حاضره ومستقبله (اليونسكو ،نشرة الشعبة القومية المصرية للتربية والعلوم والثقافة، السنة الخامسة: العدد ٤٣، ١٩٧٧)، ص ص ١٢-١٣.

(١٧) جمال على زهران، الأبعاد الغائبة فى السياسات التعليمية المطروحة، مرجع سابق، ص ٢٧.

(١٨) فؤاد مرسى، أزمة التعليم فى مصر- ندوة حزب التجمع عن أزمة التعليم فى مصر، ديسمبر ١٩٨٨، (جريدة الأهالى فى ١٩٨٩/١/١١).

(١٩) فيليب كومبز، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة: محمد خيرى حربى وأخرون (الرياض،دار المريخ، ١٩٨٧)، ص ص ١٥٠- ١٥٣.

(٢٠) حامد السايح ورجاء عبد الرسول، استراتيجية خلق فرص العمل فى مصر، وتحليل هيكل العمالة وتوزيع خصائصه والعوامل المؤثرة على سوق العمل ومشكلة البطالة ومداها وتوزيعها الجغرافى والقطاعى وعلاقاتها بالنظام التعليمى وأهداف التوظيف التى تعرفها الخطة الخمسية ١٦٦٢/٨٢. (المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومى للإنتاج المقدم من شعبة السياسات المالية والاقتصادية، ١٩٨٨).

(٢١) أحمد غنيم،طوفان الاقتصاد المصرى... من يصنع له سفينة نوح، (مجلة الأهرام الاقتصادى، العدد ١٠٩٤ فى ١٩٩٠/١/١)، ص ٢٧.

(٢٢) كمال نجيب ، التعليم والانفتاح، ندوة حزب التجمع حول: أزمة التعليم فى مصر (جريدة الأهالى فى ١٩٨٩/١/١١).

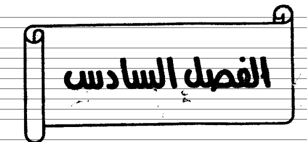
(٢٣) محمد محروس إسماعيل، هل التعليم يؤدى إلى البطالة؟ (مجلة الأهرام الاقتصادى، العدد ١٠٨٨ فى ١٩٨٩/١١/١٣٠)، ص ٣٠.

(٢٤) نادية جمال الدين، تعليم الجماهير فى مصر ودور الجامعة المفتوحة فى تحقيقة،مرجع سابق، ص ٤١.

(٢٥) شبل بدران، أزمة تربية أم أزمة طبقة؟! (مجلة التربية المعاصرة، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٨٧)، ص ٧٨.

(٢٦) عمرو هشام ربيع، الجامعة الأهلية وإصلاح التعليم العالى (جريدة الأهرام فى ١٩٩٠/١/١٩).

(٢٧) نادية حسن سالم، "موقف الأحزاب من قضايا التعليم" فى: الديمقراطية والتعليم فى مصر، (رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٦)، ص ص٨١ - ٨٨ .



الجامعات الأمريكية
والتبعية الثقافية(*)

(*) د. كمال نجيب.



مقدمة

أوضح فيليب التباخ "Philip G. Altbach" و "جيل كيلي" Gail P. Kelly (١٩٧٨)- فى مقدمة كتابهما عن التعاون والاستعمار- أن الثقافة جزء من العلاقات غير المتكافئة بين دول المركز ودول الهامش، ففى حركة التوسع الدائم للنظام الرأسمالى، وامتداده لمناطق تختلف فى أنظمة الثقافة والإنتاج والاستهلاك والقيم والاتجاهات والرغبات الخاصة بمجتمعات المركز، تبدو ضرورة " التحديث الثقافى" والتربوى لمجتمعات الهامش، حتى يتحقق دمجها بالنظام الرأسمالى العالمى(١) .

وتعد الجامعات التى أنشأتها دول المركز فى العديد من بلدان العالم الثالث- خصوصاً فى القارة الأفريقية- وصممت نظمها وبرامجها، لكى تكون امتداد للجامعات الأوروبية والأمريكية،ومراكز البحث العلمى بها، أدوات رئيسة للتحديث الثقافى والتربوى، كما أنها بهذا المعنى، مثال بارز لمساعى الهيمنة الثقافية التى يفرضها الغرب على بقاع العالم المختلفة، ومن ثم فهى أكثر أدوات التبعية الثقافية قوة وتأثيراً .

وتعمل هذه الجامعات بمثابة" شركات ثقافية" متعددة الجنسية، وتتشابه فى خصائصها مع الشركات التجارية عابرة القارات. فلقد بدأت معظم الجامعات الأفريقية، على سبيل المثال، بوصفها امتداداً للمؤسسات الأوروبية التى أسهمت فى إنشائها، وكانت قرارات تطوير التعليم بها، تصدر وفق إملاءات الشركات الثقافية " الأم" فى بريطانيا وفرنسا وبلجيكا . ولم تكن السلع الثقافية التى تروجها هذه الجامعات، تتلاءم بالضرورة مع حاجات المجتمعات الأفريقية الناشئة،وكما تعد المؤسسات متعددة الجنسيات، "شركات اقتصادية" ذات تبعات سياسية وثقافية، كذلك يمكن النظر إلى الجامعات الأجنبية واعتبارها "شركات ثقافية" ذات تبعات سياسية واقتصادية(٢) .

ولقد سعت مؤسسات التعليم العالى الأوروبية والأمريكية المنشأة فى بلدان العالم الثالث إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هى:

(١) خلق صفوة من الشرائح الاجتماعية العليا المهيمنة على الهوامش (البلدان التابعة)، المركز (الدولة الإمبريالية) بما يخدم ويعمق حالة التبعية البنيوية التى تعيشها الهوامش .

(٢) إنتاج أيدى عاملة مدربة- على النمط الغربى- لتغطية حاجات القطاع الاستثمارى الأجنبى.

(٣) نشر القيم الاستهلاكية، وأساليب الحياة والعادات التى من شأنها توسيع نطاق السوق الرأسمالى الغربى.

ومن ثم ، تكمن أهمية الجامعات الأجنبية فى العالم الثالث، للمؤسسات الاقتصادية المتعددة الجنسية فى هذه الأهداف الثلاثة: خلق صفوة موالية للغرب، وإنتاج أيد عاملة تتواءم مع متطلبات هذه المؤسسات،وإعادة تشكيل السوق من خلال عمليات البث الثقافى.

فأولا: يرتكز المشروع الأوروبى/ الأمريكى للتغلغل فى أنظمة تعليم العالم الثالث على فكرة خلق نظام عالمى تسهم فيه الصفوة تحت وهم "التعاون" و"التفاهم الدولى" "وتولى المراكز الاقتصادية تبعا للإمكانيات الفردية" أى بعيدا وبصرف النظر عن الانتماءات الوطنية.

ويذكر "إيف أود" أن الألفة الثقافية والممارسة التلقائية والمتمرسة لثقافة ولغة البلد المهيمن، والتقليد فى السلوكيات اليومية فى انتقاء الرموز الاجتماعية- تلك التى تكتسب فى الجامعات الأجنبية- هى الكفيلة بتحويل طبقة أجنبية حليفة إلى"ملحق" بكل معانى الكلمة لمركز القوة والهيمنة الإمبريالى[٣] .

وثانيا: تلعب الجامعات الأجنبية دورا على قدر كبير من الأهمية للاستثمار الغربى بوجه عام. ولقد سعت الشركات المتعددة الجنسيات، منذ بداية نشاطها إلى توظيف الوطنيين فى المناصب الإدارية، لأن بإمكانهم فهم طبيعة الأسواق المحلية، واستيعاب النزعات العدائية ومواجهتها بفاعلية. وفضلا عن ذلك، تزودهم هذه الجامعات بأساليب الإدارة الشائعة فى

الغرب، وتقنيات العلاقة الإنسانية الحديثة. وهكذا تقوم الجامعات الأجنبية بترسيخ حالة التبعية الاقتصادية فى العالم الثالث وتعززها.

وثالثاً: فإن ما يربط بين الجامعات الأجنبية باعتبارها "شركات ثقافية" والمشروعات التجارية، يتمثل فى تهيئة السوق للسلع الاستهلاكية الغربية، والعمل بدأب واستمرار من أجل اتساعه. وكثير من السلع الأجنبية مثل المعلبات، وساعات اليد، والصابون، ومستحضرات التجميل، وأجهزة التسجيل وشرائطها، والملابس الجاهزة، والدخان، والمربات، وأجهزة الراديو والتليفزيون، والمنظفات الصناعية، والآلات والسيارات، والعدسات و النظارات.... كان ينتج محلياً، لكنها- مع زيادة ارتباط المجتمع بالسوق العالمى-ارتبطت بالمؤسسات متعددة الجنسية. بيد أن نمو سوق السلع الاستهلاكية الغربية والأمريكية،يعتمد- جزئياً- على انتشار القيم والأذواق الأوروبية والأمريكية بواسطة الإعلانات، والمجلات، والأفلام السينمائية، والبرامج التليفزيونية، لكن أكثر أدوات" التغريب" فاعلية ونجاحاً، تمثلت فى "التنشئة الاجتماعية والسياسية" التى تقدمها الجامعات الأجنبية، حيث تعزز لدى المواطنين من جمهورها نزعة تقليد الغرب. وبعد أن غدا نمط الحياة الأوروبية جزءاً من معايير المكانة الاجتماعية الرفيعة، أخذ سوق السلع الاستهلاكية الغربية فى الاتساع مع أعداد المتعلمين فى هذه الجامعات.

وفى إطار هذه الخلفية عن دور الجامعات الأجنبية فى مجتمعات العالم الثالث. تضطلع الورقة الحالية بإلقاء الضوء على العلاقة بين التطورات التى شهدتها الجامعة الأمريكية فى القاهرة خلال العقدين الماضيين، وتبنى المجتمع المصرى سياسة الاقتصاد الحر، وسعيه للحاق بالسوق الرأسمالى العالمى.

وجدير بالذكر أن الجامعات الأمريكية قد شهدت- منذ منتصف السبعينات توسعاً هائلاً فى برامجها ومبانيها وأعداد الملتحقين بها من الطلاب، وتعاظم بالتالى مدى تأثيرها فى الحياة الثقافية والسياسية المصرية ورغم ذلك لم يوجه الباحثون اهتمامهم إلى تناول تطور هذه المؤسسة التعليمية المهمة، وما يجرى داخل قاعاتها وأروقتها، والبرامج التعليمية التى تحفل بها.

وذلك الأمر يدعو للدهشة والاستغراب، فبرغم أن هذه الجامعة تعد بمثابة مركز إقليمى أمريكى يخدم مصالح الشركات الأمريكية فى منطقة الشرق الأوسط، والمصالح السياسية والعسكرية للولايات المتحدة، بالإضافة إلى الدور الهام الذى يقوم به فى التدريب وفى خدمة شبكات دراسات الشرق الأوسط، ومساندة الدعاية للولايات المتحدة وسياستها، إلا أن صمتاً مريباً يعم كافة مراكز البحث العلمى التربوى حول هذا الدور، وتكاد الدراسات تنعدم فى هذا الصدد.

وتدعو ندرة الأدبيات المتصلة بنشأة الجامعة الأمريكية ومبررات قيامها إلى أن تفرد القسم الأول من الورقة لعرض هذا الموضوع، ثم يعقبه القسم الثانى حول آثار سياسة الانفتاح الاقتصادى على زيادة موارد الجامعة المالية، ويخصص القسم الثالث للتوسعات التى شهدتها الجامعة فى أقسامها وبرامجها خلال العشرين سنة الماضية.

تعود أصول فكرة إنشاء جامعة أمريكية فى مصر إلى قيادات إرساليات التبشير الدينى إلتى بدأت فى التوافد على مصر وممارسة أنشطتها التبشيرية والتعليمية منذ منتصف القرن التاسع عشر. ورغم الشعارات الإنسانية والروحية البراقة التى روج لها خطاب إرساليات التبشير الدينى بوجه عام. فمن المهم الإشارة إلى أن كثيرًا من الدراسات التاريخية والاقتصادية ، أكدت بما لا يدع أى مجال للشك، أن هذه الإرساليات لعبت دورًا مهمًا فى تثبيت أركان الاستعمار الأوروبى، وتحقق اندماج بلدان العالم الثالث فى السوق الرأسمالى العالمى. وبهذا المعنى، كانت الإرساليات أدوات للاستعمار من الناحية العلمية، مثلها فى ذلك مثل الجنود، والتجار، والمستكشفين.

ولم تكسر الإرسالية الأمريكية فى مصر هذه القاعدة، فلقد كان "شارلز واطسن" مؤسس الجامعة الأمريكية، يؤيد بشدة الاحتلال البريطانى، حتى أنه فى كتاباته أشاد بإعلان "لورد روزبرى" Lord Rosebery أن الإمبراطورية البريطانية تعد بحق :

"أعظم قوة مدنية للخير عرفها العالم"[4].

ومن ثم يمكن القول أن دور الكنيسة كان يمثل أساساً فى الإبقاء على العلاقات الاجتماعية للاحتلال ، بوصفة امتدادًا للدور الذى لعبته فى الإبقاء على العلاقات الاجتماعية للرأسمالية فى أوروبا .

وتجدر الإشارة بداية إلى أن العمل التبشيرى الأمريكى بدأ فى مصر فى ١٥ نوفمبر ١٨٥٤ بوصول القس توماس ماكاج وزوجته Rev And Mrs Thoms Mc- Cague إلى القاهرة،وتبعها بعد وقت قصير القس" جيمس بارنت" Rev. James Barnett وكان مركز هؤلاء المبشرين دمشق، وأرسلتهم إلى مصر كنيسة الإصلاح الجماعية Associated Reformed Church التى اندمجت عام ١٨٥٨ مع الكنيسة الجماعية Associated Church لتكون الكنيسة المشيخية المتحدة لأمريكا الشمالية United Presbyterian Church of America.

ولقد وصل المبشرون الأمريكيون إلى مصر، كما فى بلاد الشرق الأدنى الأخرى،وكلهم لهفة على تحويل المسلمين إلى المسيحية،ولكنهم وجهوا بمقاومة شديدة، دفعتهم إلى التركيز على الأقلية القبطية والمسيحية. لذا كانت غالبية من تحول إلى مذهبهم من الأقباط. ومن أجل تحقيق أغراضهم أنشئوا كنيستهم الخاصة: الكنيسة البروتستانتية أو الإنجيلية The Protestant Evangelical Church of Egypt (*) . على أنهم وجدوا أنفسهم- بعد فترة وجيزة من الزمن- مضطرين إلى تحويل نشاطهم من التبشير إلى التعليم.

ومن المؤكد أن "الإرسالية الأمريكية" أحرزت نجاحاً هائلاً، بل ومنقطع النظير، فى مجال الهيمنة على عمليات تعليم المصريين،وتوجت هذا النجاح بتأسيس أضخم جامعة أمريكية خارج الولايات المتحدة وهى الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

قامت "الإرسالية الأمريكية" بافتتاح أول مدارسها فى القاهرة عام ١٨٥٥ للأولاد، تلاها فى تتابع سريع مدارس منفصلة للأولاد وأخرى للبنات فى الإسكندرية، وفى مختلف مدن الصعيد . ويمكن الحكم على التقدم الحقيقى لبرنامج الإرسالية التعليمى بدراسة إحصائيات عام ١٨٨١ . فلقد كان للإرسالية فى ذلك العام معهداً لاهوتيا فى أسيوط، وأيضا كلية تعليمية، ٣٩

مدرسة للبنين، ٩ مدارس للبنات. وبلغ إجمالي عدد الطلبة والطالبات ٢٤١٠ منهم ٨٩٦ فى مدارس الإرسالية مباشرة والباقى فى مدارس تحت إشراف الإرسالية. ولقد ارتفع عدد المدارس التابعة لمكتب التبشير المشيخى الأمريكى فى عام ١٩١٤ إلى ١٩١ مدرسة، تضم ١٧,٠٠٠ طالب وطالبة،منهم أكثر من ٥,٠٠٠ طالبة، أى ما يربو على أكثر من ستة أضعاف الملتحقات بالمدارس الحكومية آنذاك،كما كان حوالى ٢٥٪ من هؤلاء الطلاب من المسلمين[٦] .

ويكتب "ريتشارد بيردسلى" Richard Beardcle القنصل العام الأمريكى عام ١٨٧٣ تقريراً ذكر فيه أن ثلاثة أرباع موظفى الحكومة فى التلغراف والسكك الحديدية ومكاتب البريد، تلقوا تعليمهم فى مدارس الإرسالية[٧] .

كما كتب" لويس ادنجز" Lewis Eddings عام ١٩٧٠ رسالته من " أجل الأهداف الفكرية والروحية" قال فيها:

لقد احتل الأمريكيون مصر، تماماً مثلما فعلت إنجلترا التى كانت أغراضها مادية، لقد كان للمبشرين الأمريكيين هناك،أفضل، وأغلب المدارس والمستشفيات القائمة[٨].

ورغم من النجاح الضخم للمؤسسات التعليمية التى أسستها الإرسالية الأمريكية، كان وراء تفكير "شارلز واطسن" Charles Watson ، فى إنشاء "جامعة أمريكية" فى القاهرة، إلا أن الباعث الحقيقى أنه كان يسعى إلى إنشاء مركز تعليمى على غرار كلية أسيوط التى اضطلعت بمهمة تعليم الشباب المصرى البروتستانتى أساساً، وتغلغلت من خلالهم فى أعماق الثقافة المصرية فى الوجه القبلى.

وكانت كلية أسيوط ومعها معهد برسلى التذكارى للنساء قد بدءا نشاطهما عام ١٨٦٥ فى وقت واحد. وكان دورهما الرئيس تدريب النشء المصرى من البروتستانت. بيد أنهما كانا يضمان أيضًا مسلمين ويهود وغيرهم. وقد بلغ عدد المسلمين المدونين فى سجلات هذين المعهدين عام ١٨٨٢، ٥٦٦ طالباً وطالبة، أى حوالى ١٨٪ من إجمالى عدد الطلبة البالغ ٣٠٧٠

طالبا . وكان مما يدعو "واطسن" للأسف أنه لا يوجد مؤسسة شبيهة بكلية أسيوط فى القاهرة[٩] .

بدأت فكرة" الجامعة الأمريكية" تطفو على السطح للمرة الأولى فى عام ١٨٩٩، حيث دعت ثلاثة إرساليات تبشيرية، من بينها الإرسالية التى كان يخدم بها" أندرو واطسن" والد" شارلز واطسن" إلى تأسيس "كلية مسيحية بروتستانتية" تقوم على أساس التعليم باللغة الإنجليزية،وتتشابه مع"كلية روبرت" فى استانبول أو "الكلية البروتستانتية السورية" (التى أصبح أسمها فيما بعد الجامعة الأمريكية فى بيروت)[١٠] .

وأكد المسئولون عن هذه الإرساليات أن المجتمع المصرى فى حاجة إلى مؤسسة تعليمية من هذا النوع، حيث يرحل حوالى ٦٠٪ من شباب مصر سنويا، إلى بيروت للحصول على فرص تعليمية متقدمة. واعتقد هؤلاء المسئولون أن التقدير المبدئى لعدد الملتحقين بالمؤسسة المزمع إنشاؤها لا يقل بحال من الأحوال عن ٥٠٠ طالب[١١] .

وفى عام ١٩٠٧ ، تكونت من هذه الإرساليات، لجنة لدراسة الموضوع، لكن " مجلس الإرساليات الأجنبية بالكنيسة المشيخية المتحدة بالولايات المتحدة الأمريكية" لم يهتم فى ذلك الحين بالنظر فى هذه الفكرة وظل "واطسن" يسعى خلال السنوات التالية، حتى أنه قابل بمصاحبة "روبرت ماكليناهان" **Robert S. Mcclenahan** مدير كلية أسيوط ممثل "جون روكفلر" **John S. Rockefeller** ، لعرض الفكرة عليه، وحثه على تمويلها . لكن اللقاء لم يثمر بسبب إصرار" واطسن" على أن تظل الجامعة مسيحية، وتحت السيطرة الكاملة للإرسالية الأمريكية على أن "روكفلر" عاد،ومنح فى عام ١٩٠٧ "الكنيسة المشيخية" مبلغ ١٠٠,٠٠٠ دولار لاستخدامها فى شراء الممتلكات الثابتة فى مصر، على أن يخصص الجزء الأكبر من هذه المنحة فى تشييد المبانى اللازمة لكلية أسيوط[١٢] .

وفى عام ١٩١١ ضم مؤتمر المبشرين الذى انعقد فى الهند، قيادات مسيحية من كنائس متعددة، وصدرت آنذاك توصية المؤتمر بإقامة كلية مجهزة تجهيزا حديثا تشرف عليها الإرساليات التبشيرية الموجهة للمسلمين بالقاهرة.

وقام " واطسن" فى عام ١٩١٢، بشاركة "سيلر" Dr. T. H. P Sailer، وهو من المتخصصين بجامعة كولومبيا، فى مجال الجهود التعليمية للإرساليات التبشيرية، ومعهما "روبرت ماكليناهان" بدراسة عملية، على أساس واقعى لمدى إمكانية إقامة جامعة مسيحية بالقاهرة. وأجرى الفريق مسحًا شاملاً لجميع مدارس القطر المصرى، فى الريف والحضر، الخاصة والحكومية، المدارس الابتدائية والثانوية وفى ثنايا هذه الدراسة، قابل ثلاثتهم مدراء المدارس، مستفسرين عن نسب الالتحاق، ومعدلات الرسوب والنجاح، والفلسفة التعليمية وأهداف المدرسة. كما قابلوا" حشمت باشا" وزير المعارف فى ذلك الحين، ومستشاره الإنجليزى "دوجلاس دانلوب" وعرضت نتيجة هذه الدراسة، فى مؤتمر عام للمبشرين بالإسكندرية[١٣] .

ونتيجة لهذه الجهود،طرحت" الإرسالية الأمريكية" فى عام ١٩١٢ توصية إنشاء الجامعة، ورفعتها إلى مجلس الإرساليات الأجنبية بالكنيسة المشيخية المتحدة بالولايات المتحدة. ووصل الدكتور "صموئيل زويمر" Dr. Samuel M. Zwemer المعروف بنشاطه التبشيرى فى الجزيرة العربية، إلى مصر عام ١٩١٢، للعمل جاهداً فى تنفيذ هذا المشروع. وفى العام التالى وافقت الجمعية العمومية للكنيسة الأبوية General Assembly of The parent Church على تلك التوصية، وتم اختيار مجلس أمناء على أساس دينى يتولى أعمال المراقبة والتنظيم، تقرر عقد أول اجتماع له فى ٣٠ نوفمبر ١٩١٤. وتوقعت مختلف الكنائس البروتستانتية المهمة بمصر، أن يكون لها نفوذًا ملموساً فى اختيار مجلس الأمناء ، إلا أنه فى يونيو ١٩١٤، اقترح " اللورد كتشنر"، وكيل وقنصل عام بريطانيا فى مصر- نظراً للمعارضة القوية من المسلمين- تأجيل المؤسسة الجديدة مدة عام، على أن يتم إنشاؤها فى الإسكندرية بدلاً من القاهرة. ومن الناحية، لم يتيسر إنشاء هذه الجامعة الجديدة قبل عام ١٩٢٠،وكان مقرها القاهرة[١٤] .

وضم أول مجلس أمناء بعض كبار رجال الدين والمال والعلم منهم "جون ماكلوركين" John McClurkin رجل الدين المعروف فى مدينة بتسبرج، والدكتور "وليام هرل" Walliam Bancroft Hill والذى كان يمتلك هو وأسرته أضخم شركة لقطع الأخشاب

بالولايات المتحدة،وكان فى نفس الوقت يدرس الإنجيل وتفسيراته فى كلية" فاسار"، " والكويت" E.E Olcot . من كبار رجال الأعمال بنيويورك، "وجوزف ستيل" Joseph Steele من ذوى الخبرة فى إدارة الجامعات والشئون المالية والإدارية ، كما ضم المجلس أيضا رئيس جامعة وترجرز، "ديميرس" President W. H. S. Demerest و"صمويل ثورن" Samual Thorne من خبراء القانون[١٥] .

استقر الأمر إذن، على أن تكون الجامعة الناشئة ممثلة للكنيسة البروتستانتية، وتضم قسما للبنين فقط، مهمته إعداد الطلاب لمواصلة التعليم فى مصر، أو بيروت، أو أوروبا أو أمريكا . لكن الذين لا يرغبون فى الاستزادة من التعليم، يمكنهم الانخراط فى الحياة المصرية بشكل فعال ويمكن أن يتيح هذا القسم للطلاب بعض التسهيلات فى الإقامة . فضلا عن ذلك ، تمنح الجامعة الجديدة، تدريبا متقدما، فى ميادين التعليم، والهندسة، والاقتصاد، والصحافة، والعقيدة،والقانون.

وهكذا برز إلى السطح، ثلاثة معايير أساسية،أولها، أن تكون المؤسسة فى مستوى جامعى حقيقى، وثانيها، تكرسها لمستوى رفيع من الكفاءة وأخيرا، أن تكون هذه المؤسسة ذات توجه مسيحى. ومن ثم، كان لابد أن يتكون مجلس الأمناء بموافقة مجلس الإرساليات الأجنبية، من أجل ضمان ألا يسيطر على الجامعة الناشئة، سوى الكنيسة المشيخية وهذا فى حد ذاته، يضمن التزامها بالمثل المسيحية.

وثار جدل فى مجلس الأمناء حول اسم الجامعة الجديدة. هل يطلق عليها "الجامعة المسيحية"، أو "المؤسسة الأمريكية للتعليم المسيحى فى مصر والشرق الأدنى"، أم تسمى "مجمع كليات القاهرة"؟ وفى ديسمبر ١٩١٧، صوت الأمناء بالموافقة على إطلاق اسم" الجامعة الأمريكية بالقاهرة" American University "at" Cairo . وبعد أربعين عاما، فى ١٦ أغسطس ١٩٦١ تغير اسمها إلى الجامعة الأمريكية فى القاهرة American University "in" Cairo نتيجة اعتراض أحد كبار المسئولين فى الحكومة المصرية على الاسم السابق. ومع ذلك، استمر القائمون على الجامعة يستخدمون اسم "الجامعة المسيحية" فيما بينهم[١٦] .

وفى هذا الوقت بدأ "واطسن" حملات واسعة لجمع التبرعات اللازمة لإقامة المؤسسة الجديدة. وكان يسانده فى هذا الشأن "جورج إنيس" Gorge Innes رجل الأعمال المعروف بفيلادلفيا، و"وليم بنكورفت هيل" وزوجته، والذى سبق الإشارة إلى أنهما من أثرياء الولايات المتحدة،وكرسا حياتهما لخدمة الجامعة الأمريكية متبرعين بأكثر من مليون دولار خلال الفترة من ١٩١٥ إلى ١٩٤٥.

ونجح "واطسن" فى جمع أكثر من ١٧٠,٠٠٠ دولار قبل تشكيل مجلس الأمناء فى ١٩١٤. وفى سبتمبر ١٩١٩ توفر للجامعة من حصيلة التبرعات أكثر من ١٨,٠٠٠ دولار. ومع هذا النجاح الهائل، بدأت رحلة البحث عن مكان تستقر فيه الجامعة الجديدة[١٧].

واتفق"واطسن" على شراء أحد القصور الواقعة بالقرب من ميدان الإسماعيلية(ميدان التحرير فيما بعد)، ويتكون من عدة مبان صغيرة فضلا عن حديقة تصلح كفناء ويمكن استغلالها فى إضافة مبان أخرى فيما بعد ويقال أن هذا القصر بناه الخديوى إسماعيل، واتخذه أحمد خيرى باشا، أحد المقربين من الخديوى ووزير المعارف حينذاك، مقرا له خلال سبعينات القرن الماضى واشتراه مواطنا يونانيا يدعى "نستور جاناكليس Nestor Ganaclis وحوله إلى مصنع للدخان.

ولقد أصبح هذا المصنع فيما بعد مكانا "للجامعة المصرية" الأهلية فى سنة ١٩٠٩،وألقى بها" تيودور روزفلت " محاضرة خلال زيارته للقاهرة وبعد انتقال الجامعة المصرية إلى الجيزة، فكر" واطسن" فى اتخاذ مقرا للجامعة الأمريكية، وتم شراؤه فعلا فى ١٨ أبريل عام ١٩١٩ مقابل مبلغ ٩٣,٠٠٠ دولار أمريكى. وقدمت الحكومة المصرية للإرسالية الأمريكية مساعدات جمة، من أجل الحصول على" قصر جاناكليس"، بعد أن كان مؤجرا لإحدى المدارس التجارية. لكن جهودا حكومية يسرت حصول الأمريكين عليه[١٨].

وسافر "واطسن" إلى واشنطن فى يوليو سنة ١٩١٩ لاعتماد القرار النهائى بإنشاء الجامعة الأمريكية بالقاهرة. ووافقت إدارة التربية بمنطقة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية على الترخيص بتأسيس الجامعة الجديدة. ونظرا لظروف الحرب، لم يكن بالإمكان اتخاذ إجراءات

افتتاحها رسميا، حتى بعد وضع لائحتها، والحصول على مكان لها، وجمع تبرعات واسعة، فضلا عن تعيين مدراء الأقسام. وانشغل "واطسن" طوال سنوات الحرب بالمساهمة فى وضع برامج إغاثة ضحايا الحرب فى أوروبا، ثم شارك، بعد الحرب، فى مؤتمر السلام الذى عقد فى "فرسيلز" ممثلا مصالح الإرساليات التبشيرية الألمانية.

وتقرر افتتاح الجامعة، واستقبال الطلاب فى عام ١٩٢٠. وكلف "روبرت ماكليناهان"، مدير كلية أسيوط سابقا، بتولى مسئولية إدارة المؤسسة الجديدة بالقاهرة، كان معظم أعضاء هيئة التدريس من الأمريكيين. ولكن، تم تعيين بعض المصريين، من بينهم "أمير بقطر"، المتخرج من أسيوط والذى درس بمدارس الإرسالية الأمريكية فى بنى سويف، وكان معروف عنه تحلية بمهارات العمل مع المصريين والأمريكيين. وعمل فى بداية نشأة الجامعة، سكرتيرا مترجما، ثم تولى مناصب أخرى إلى أن أسند إليه إدارة قسم التربية ومن المصريين الذين عملوا بالجامعة خلال هذه الفترة، "إسماعيل حسين محمد" (مدرس اللغة العربية)، و"إسماعيل حسين مصطفى" (مدرس الرياضيات)، و"إبراهيم مسيحة" (مدرس الجغرافيا)، و"حبيب اسكندر" (مدرس وإدارى) و"خليل رزق" (نائب رئيس الجامعة فى فترة لاحقة)، و"اسطفانوس خليل" (ضابط الجامعة) [١٩] .

وتأسست لجنة لتوجيه سياسة الجامعة، من أعضائها" واطسن"، و"ماكليناهان"، تضطلع بمسئوليات تخطيط ميزانية الجامعة، واتخاذ القرارات الرئيسة فى القاهرة، والإشراف على أوجه الإنفاق المختلفة وتحديد البرامج الدراسية، وتعيين المدرسين.

وافتتحت الجامعة رسميا فى ٥ أكتوبر سنة ١٩٢٠ وبدأت بكلية الآداب والعلوم، التى تكونت من قسمين مختلفين يناظرن البرامج الدراسية بالسنة النهائية من المدرسة الثانوية الأمريكية .يدرس الطلاب فى القسم الأول آداب اللغة الإنجليزية، وبرامجه على غرار النمط الأمريكى. أما القسم الثانى فيناظر الثانوية المصرية والدراسة به باللغة العربية. ويشجع الطلاب الذين ينوون استكمال دراساتهم بالجامعة الأمريكية أو بالخارج على الالتحاق بقسم الآداب الإنجليزية.

تقدم للجامعة فى عامها الأول ١٤٢ طالبا كلهم من البنين، حيث كانت قد افتتحت كلية أخرى للبنات فى القاهرة خلال هذه الفترة. ولم تبدأ الجامعة فى قبول التحاق الطالبات بها، إلا منذ عام ١٩٢٨، بعد التحاق "إيفا حبيب المصر" بدراساتها وإثبات كفاءتها وتفوقها، ونجاحها فى الاضطلاع برئاسة نادى الطلاب، كما أنها قامت بتحرير جريدة الجامعة وحصلت على عدة جوائز.

كانت مدة الدراسة فى كلا البرنامجين، الإنجليزى والعربى، عامين. وتوجه الاهتمام فى برنامج الآداب بالإنسانيات والفنون الحرة وكثيرا من مقررات العلوم والآداب والفلسفة والعلوم الاجتماعية، فضلا عن تدريب مكثف فى مجال اللغة الإنجليزية. وأولت الجامعة- خلال سنواتها الأولى- عناية فائقة للجانب الدينى، بحسب عقيدة الطلاب. ولكن من المهم الإشارة، إلى أن خلفية، الأساتذة فى غالبيتهم، خلفية مسيحية. ومع ذلك، اعتقد "واطسن" أن الطلاب، من ذوى الخلفيات الدينية المتباينة، قد يستفيدون من هذا الوضع بدرجة كبيرة[٢٠].

واشتمل برنامج الجامعة على أنشطة يومية فى مجالات القراءة والصلاة والمناقشات الأخلاقية، لضمان تحقيق أهداف الجامعة الخلقية. كما تضمن البرنامج تراتيل دينية، ولقاء مساء كل أحد، لممارسة بعض أشكال التطهر الروحى والأخلاقى. وكان يواظب على حضور هذا اللقاء حوالى ٤٠ طالبا، بعضهم من المسلمين، كما نظم اتحاد الطلاب برامج عنيت بالجوانب السلوكية والدينية، وتناول الأسئلة المهمة فى حياة الشباب. لكن منعت المقارنات الدينية والمناقشات السياسية العلنية، منعا باتا منذ البداية، لتجنب الوقوع فى براثن القوانين المصرية، وأيضا لمنع إثارة أية حساسيات ضد الجامعة.

ويعتقد "أمير بقطر" أن هذه البرامج الحديثة نجحت لأن : "إظهار المعلمين ألوانهم على نحو واضح ومحدد، ودون أى مراوغات، نال إعجاب الطلاب[٢١].

ولقد وقف بعض رجال الصحافة المصرية، خلال هذه الفترة إلى جانب الجامعة الجديدة فنشروا- بتأييد كبير- برامجها ونظمها وأعلنوا عن مميزاتها. ومن هؤلاء "فارس نمر" محرر"

المقطم" الذي بذل جهودا مضنية فى هذا المضمار . وكذلك لعبت" الأهرام" دورا مهما فى هذا الشأن حيث نشرت كثيرا من التقارير الصحفية حول نشاط الجامعة[٢٢] .

وبلغت المصروفات الجامعية فى هذه الفترة، ١٦ جنيها مصريا (حوالى ٨٠ دولار) فى العام، بالإضافة إلى مبلغ ١٣,٥ ثلاثة عشر جنيها ،نصف (٦٧,٥ دولار) نظير وجبة غذاء إجبارية تقدم للطالب ظهرا، وكان معنى ذلك، أن الجامعة،منذ بدايتها، مؤسسة لخدمة طلاب الطبقات الاجتماعية الأرستقراطية فقط، وذلك على نقيض السياسات التى كان معمولا فى مدارس الإرسالية الأمريكية الأخرى[٢٣] .

ولقد احتفلت الجامعة بتخريج ٢٠ خريجا، فى أول دفعة لها سنة ١٩٢٣، بحضور خمسة وزراء ومحافظ القاهرة، ومدير الأزهر الشريف والأمير محمد على وفى السنة التالية، حضر سعد زغلول ، حفل التخرج، وكان وقتئذ رئيسا للحكومة، يرافقه خمسة من الوزراء الحاليين والسابقين وتحدث" فارس نمر" فى أول احتفال للتخرج، وتضمنت قائمة المتحدثين فى الأعوام التالية: على زكى العرابى وزير المعارف،و" مورتون هويل" **J. Morton Howell** أول وزير مفوض أمريكى فى مصر، وطلعت حرب[٢٤] .

وأخذت الجامعة تتطور بسرعة مذهلة منذ إنشائها . فلقد تضاعف حجم الطلاب، وتزايدت أعداد البرامج الدراسية خلال السنوات التالية،وارتفع عدد الطلاب فى العام الدراسى ١٩٢٢/٢١ من ١٤٢ طالبا إلى حوالى ٢٠٠ طالب. وأضيفت إلى البرنامج الدراسى سنة ثالثة. وفى عام ١٩٢٥ توسعت كلية الآداب وأصبحت الدراسة بها أربعة سنوات.

وفى عام ١٩٢١ أقيمت كلية جديدة للدراسات الشرقية للعناية بالدراسات العربية واللغوية.وعين" آرثر جيفرى" **Arthcr Joffcry** مديرا لها وكانت اهتماماته تدور أساسا حول التاريخ الإسلامى المبكر، ولقد ساهمت مؤسسة "كارنيجى" الأمريكية فى إقامة مكتبة فى الكلية. وجدير بالذكر أن الكلية قد تطورت عن فكرة كان قد طرحها "واطسن" لضم "مركز دراسات القاهرة" ، وهو مركز متخصص فى تدريس اللغة العربية للأجانب، ولم يكن يضم كثيرا

من الطلاب، كما كان يعانى من مشكلات مالية، إلى رحاب الجامعة، لتدريب المبشرين فى اللغة العربية، وتزويدهم بدراسات كافية عن تطور الفكر الإسلامى وآدابه (٢٥) .

كما تأسس قسم للتعليم المستمر، يقدم بعض برامج الخدمة العامة فى سنة ١٩٢٤ واشتمل على محاضرات مسائية فى بعض المجالات العلمية. وأقيم له مبنى خاص، وحضر حفل افتتاحه توفيق نسيم ممثلا للملك فؤاد .

وبدأ قسم التربية فى ممارسة أنشطة على نطاق واسع منذ عام ١٩٢٦، مع تعيين "جالت" Russell Galt عميدا له(٢٦) .

واستمرت الجامعة فى التقدم والاتساع منذ نشأتها، على مدى أكثر من سبعين عاما، لكن التطورات الأساسية التى طرأت على تمويلها، وبرامجها، وهيئات تدريسها، وأعداد طلابها، حدثت مع منتصف السبعينات فى أعقاب تحول المجتمع المصرى اقتصاديا وسياسيا إلى نظام ليبرالى، يأخذ بتنظيم الاقتصاد على أساس حر، أو ما أطلق عليه وقتها بالانفتاح الاقتصادى. وصاحب ذلك، بطبيعة الحال، انضمام مصر إلى منظومة الدول الرأسمالية، وإقامة علاقات صداقة قوية مع هذه الدول. وفى مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية. ومن ناحية أخرى، حدث تحول مواز فى نشاط الولايات المتحدة فى بلدان العالم الثالث خلال تلك الفترة، وظهر بجلاء شديد أنها لا تستهدف إخضاع الشعوب اقتصاديا وسياسيا فحسب، بل وثقافيا أيضا. وبرز إلى السطح سعيها الدؤوب إلى فرض الأنماط التعليمية الأمريكية على العالم، وأصبح هدف النظام التعليمى هو السعى إلى تدويل ذاته، أى إلى أن يصبح نظاما عالميا للتعليم. وأدت هذه التطورات إلى حدوث نقلة كيفية فى نشاط الجامعة الأمريكية، وغدت منذ ذلك الحين، تمارس تأثيرا قويا- لم تعهده قط - فى المحيط الثقافى المصرى.

أولا: الانفتاح الاقتصادي وازدهار الجامعة الأمريكية :

بدأت مصر فى الأخذ بسياسة الانفتاح الاقتصادى منذ عام ١٩٧٤، وتمثلت أهم هذه السياسة فى انسحاب الدولة من الاضطلاع بمسئولياتها الرئيسية فى تمويل التعليم وتوجيهه بما يخدم حاجات الشعب المصرى، ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكان لهذا الانسحاب تأثير

خطير فى تدهور أحوال التعليم العام المناط به إعداد الفئات العمالية المختلفة . كما ساعد من ناحية أخرى على ازدهار القطاع التعليمى الخاص المكلف بإعداد الصفوة.

فلقد بدأت الطبقات الاجتماعية القادرة، مع بداية سياسة الانفتاح الاقتصادي، ونتيجة عدم رضاها عن تعليم أبنائها فى المدارس الحكومية ذات مستوى التدهور، فى العدول عن إرسالهم إليها. وشرعت فى استحداث نظامها التعليمى الخاص، المتمثل فى مدارس اللغات والمدارس الأجنبية. وهكذا شاهدنا منذ منتصف السبعينات هذا السيل المتدفق من مدارس اللغات الجديدة. بل وأكثر من ذلك ، بدأت الحكومة فى تشجيع هذا التيار،وساهمت بقسط كبير فى دعمه ماليا وعلميا. ومن ذلك على سبيل المثال، إنشاء "مجمع مصر للغات" بالجيزة، يتعلم فيه التلاميذ المعلومات العامة والحساب والعلوم بواسطة الكمبيوتر. وتضاعفت خلال هذه الفترة أيضا أعداد الطلاب من الفئات الاجتماعية المحظوظة التى تسعى إلى عواصم الغرب لتلقى التعليم، بل قام رأس المال المصرى بإنشاء المدارس هناك،مثل مدرسة نوال الدجوى بلندن.

وهكذا بدأت الحكومة المصرية– فى تعاون كامل مع الطبقة الجديدة باستخدام قنواتها التعليمية الخاصة التى تتناسب مع توجهاتها وقيمها وطموحاتها .وهنا أيضا يكمن تفسير انتعاش الدور الثقافى والاجتماعى الذى تقوم به الجامعة الأمريكية كممثل لتربية هذه الطبقة. وهذا هو الأصل أيضا فى الرغبة العارمة التى تساور هذه الطبقة لإنشاء جامعة أهلية خاصة يوكل إليها مهمة تعليم أبنائها . وفى هذا الصدد صرح رئيس الدولة فى عام ١٩٨٥ ردا على بعض أصحاب هذه الفكرة بقوله" أنه مدرك تماما للأسباب التى أبدوها . وأنه يعلم جيدا أن القادرين يزاحمون فعلا أبناء الطبقات الكادحة فى مجانية التعليم... وأن هذا العبء الضخم الملقى على عاتق الإمكانيات المحدودة لجامعات تعلم بالمجانية الكاملة قد أثرت على المستوى (الكيفى) للتعليم..." وقال لهم أيضا:

" أن منا من يفضل أن يقتطع من قوته لكى يعلم أبناءه بالمصاريف فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة ليصيبوا عناية أكبر فى التعليم. ولكن لو حدث وقامت الحكومة غدا بمواجهه الأمر الواقع، وقررت مثلا أن تسمح بإنشاء جامعة أهلية بالمصاريف إلى جانب الجامعات الحالية، فسوف تخرج فى الحال أصوات ترتفع،

وأقلام تقول أن الحكومة تعيد نظام الطبقات، وأنها انتكاسة كبيرة وتلغى المساواة في الفرص إلخ..."[٢٧].

على أى حال، فلقد أثرت سياسة الانفتاح الاقتصادى على أوضاع الجامعة الأمريكية بشكل مباشر، فى ثلاثة جوانب محددة :

(١) أما عن الجانب الأول: وهو أهم هذه الجوانب، فيتعلق بما حظيت به الجامعة خلال تلك الفترة من تشجيع الحكومة المصرية ومنحها مزايا واسعة، كرمز للنوايا الطيبة للحكومة المصرية.

(٢) ساعدت سياسة الانفتاح الاقتصادى والمناخ العام الذى أفرزته وما صاحبه من تشجيع رجال الأعمال الأمريكين للعودة إلى مصر،واستثمار هذا المناخ، وزيارة الرئيس السادات للقدس سنة ١٩٧٧،وتوقيع معاهدة السلام مع إسرائيل وبداية الانصراف عن الاهتمامات القومية والعالمية التحررية والانكماش داخل تدفق سيل المعونات الضخمة من الولايات المتحدة الأمريكية على مصر... كل هذه التطورات ساعدت فى تحقيق زيادة هائلة فى موارد الجامعة الأمريكية المالية بشكل لم تشهده طوال تاريخها،وبصورة أسهمت بقوة فى زيادة برامجها ومناشطها التعليمية، وتقوية تأثيرها فى المجتمع المصرى.

(٣) خلق الانفتاح طلبا متزايدا- فى أسواق العمالة- على خريجى الجامعات ممن يجيدون التحدث والكتابة باللغة الإنجليزية. وأدى هذا الطلب بدوره إلى رفع قيمة الشهادات التى تمنحها الجامعة الأمريكية، وإلى زيادة تدفق الطلاب عليها فى أعداد غفيرة، ودفع هذا العامل إلى تعجيل الجامعة باتخاذ إجراءات التوسع فى نشاطها وبرامجها .

وفيما يتعلق بالجانب الأول فلقد أدت التغيرات الاقتصادية والسياسية التى حدثت منذ السبعينات إلى عودة العلاقات بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وزيارة الرئيس نيكسون لمصر فى يونيو ١٩٧٤.وكان الرئيس السادات قد أصدر، بعد الانتهاء من إعداد الترتيبات الخاصة بزيارة الرئيس نيكسون لمصر، قرارا يقضى برفع الحراسة المفروضة على الجامعة منذ حرب ١٩٦٧،وعودة السيادة الكاملة لمجلس الأمناء على كافة شئون الجامعة.

كما قابل الرئيس المصرى- للمرة الأولى- أعضاء مجلس أمناء الجامعة الأمريكية،حيث تمت دعوتهم على العشاء، وأثناء زيارة "هنرى كيسنجر"، و فى نفس الليلة التى كان يتم فيها توقيع اتفاقية فك الاشتباك بين مصر وإسرائيل، فى يناير ١٩٧٤. وتكررت مقابلة الرئيس السادات لأعضاء المجلس، وصار ذلك عرفا عاديا من بعده.

وفى مارس ١٩٧٤، أصدر وزير التعليم العالى قرارا رسميا بالاعتراف بالدرجات العلمية التى تمنحها الجامعة الأمريكية، ومعادلتها بالدرجات التى تمنحها الجامعات المصرية، فيما عدا ثلاث شهادات. ومن ثم، فلقد ضمن خريجو الجامعة المصرية ، بما فيها إتاحة فرص التوظيف الحكومى أمامهم،واستكمال دراساتهم العليا بالجامعات المصرية.

وفى نوفمبر ١٩٧٥ وقعت الجامعة اتفاقية مع الحكومة المصرية، جاء فيها أن الجامعة الأمريكية، مزدوجة الجنسية .وأن يكون قبول الطلاب بالجامعة بنسبة ٧٥٪ من المصريين، ٢٥٪ من الأمريكيين، كما نصت أيضا على إعفاء مرتبات العاملين بالجامعة، التى يتم صرفها من المنح الأمريكية الصادرة بمقتضى القانون ٤٨٠ من الضرائب على أن يكون رئيس الجامعة أمريكيا، ونائبة مصرى. وتأكد فى هذه الاتفاقية أيضا مبدأ معادلة الشهادات التى تمنحها الجامعة الأمريكية بالشهادات المصرية. كما تم الاحتفاظ بوظيفة المستشار المصرى، وعين حسين أمين فوزى، فى هذا المنصب،وصدق مجلس الشعب على الاتفاق، وكذا مجلس الوزراء ونشر كقرار جمهورى رقم ١٤٦ لسنة ١٩٧٦ بتوقيع الرئيس السادات.

وفى ضوء هذه التطورات ، قرر مجلس الأمناء، إضافة أعضاء جدد من المصريين والعرب. وكان المجلس مقتصرا فى عضويته منذ سنة ١٩٦٨ على الأمريكيين فقط. وانضم بمقتضى ذلك القرار إلى المجلس "يوسف الجميل" نائب رئيس شركة عبد اللطيف جميل المتحدة بالمملكة العربية السعودية (وهو خريج الجامعة الأمريكية بالقاهرة)، والشيخ كمال أدهم مدير شركة المقاولات العامة، والمهندس أحمد عز الدين هلال نائب رئيس الوزراء السابق، ووزير البترول آنذاك، ومصطفى خليل، رئيس البنك العربى الدولى ورئيس الوزراء الأسبق[٢٨] .

ثانيا: الجامعة الأمريكية بين النشاط العلمى والتجارة المتعددة الجنسية:

التغير الأساسى الذى أسفرت عنه سياسة الانفتاح الاقتصادى، أن مؤسسات التعليم الخاص بوجه عام، والجامعة الأمريكية بوجه خاص، قد حققت زيادة هائلة فى مواردها المالية. ولقد شعر القائمون على الجامعة، بضرورة استثمار المناخ العام المصاحب للأوضاع السياسية والاقتصادية الجديدة التى سادت منذ منتصف السبعينات،ووضع خطة تمويلية تساعد على استقلال الجامعة ماليا، وثبات أحوالها المالية من ناحية، ومن ناحية أخرى تمكنها من الاضطلاع بخطة توسيع طموحة تحقق خلال سنوات الانفتاح.

ولقد لجأت إدارة الجامعة إلى اتخاذ بعض التدابير والإجراءات من أجل مضاعفة ميزانيتها ،ومواجهه أعباء التوسعات المرتقبة،ومن هذه الإجراءات ما يلى:

(١) رفع المصروفات الدراسية سنويا . وبدأت الزيادة بنسبة ٢٠٪ وبلغت مستويات غير معقولة، حتى أن الجامعة أعلنت فى عام ١٩٨٣، أن مصروفات العام الدراسى التالى أضحت تعادل ما قيمته ألف دولار أمريكى. زادت المصروفات بين عام ١٩٧٨/٧٧ وعام ١٩٨٣/٨٢، ٣١٠٪ مكونه بذلك- بحسب ما تزعمه إدارة الجامعة- ثلث الميزانية العامة للجامعة .ووصلت المصروفات عام ١٩٨٦، ولأول مرة حوالى ٥٠٪ من دخل الجامعة [كانت تمثل ١٥٪ من الدخل عام ١٩٧٨) .

وقل اعتماد الجامعة الأمريكية، على الحكومة الأمريكية، فى التمويل، وبعد أن كانت تتلقى منها ٤٣٪ من احتياجاتها أصبحت فى حاجة فقط إلى ما قيمته ١٨٪ وبزعم القائمون على الجامعة أن المصروفات الدراسية لا تغطى أكثر من ٢٠٪ من التكلفة الحقيقية لتعليم الطالب، ومن ثم، فهى تحتاج إلى دعم يتراوح ما بين ٣ إلى ٤ مليون دولار سنويا لضمان معقولية التمويل بالجامعة[٢١] .

(٢) القيام بحملة واسعة ومكثفة للاستفادة من ظروف الانفتاح، والعلاقات الطيبة بين مصر وأمريكا ،والتوسع الاستثمارى الأمريكى فى مصر لجمع التبرعات تساعد الجامعة على إنجاز التوسعات المناسبة لهذه الظروف الجديدة.

وظل القائمون على الجامعة يعدون لهذه الحملة عاما كاملا اعتمدوا فيه على استشارة شركة" بريكلى" وشركة "جون برايس جونز". وحدد مجلس أمناء الجامعة هدفا للحملة يتمثل فى جمع ٢٢ مليون دولار من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية، ودول الخليج، على أن يتم ذلك خلال عام ١٩٨٧.

على مدى أكثر من ستين عاما، وهى تاريخ الجامعة الأمريكية بالقاهرة حتى هذه السنة، لم يتجاوز حجم ما حصلت عليه من هبات ومنح مبلغ ثلاثة ملايين دولار، لكن الأوضاع باتت الآن مختلفة أشد الاختلاف.

فلقد غطت الحملة ثلاثة مناطق جغرافية: الولايات المتحدة ومصر، والمملكة العربية السعودية والخليج. وتكونت لجنة الإشراف على جمع التبرعات من أمريكا برئاسة "هوارد كلارك" رئيس شركة "أمريكاناكسبريس"، وعضوية رؤساء شركات "إكسون"، و"أتلانتيك رتشفيلد"، وشركة "موبل" بالإضافة إلى "وليام روجرز"، "وسايرس فانس" وزيرا الخارجية الأمريكية السابقين.

وتشكلت لجنتان للإشراف على جمع التبرعات داخل مصر. تكونت اللجنة الأولى من "بطرس غالى" وزير الدولة للشئون الخارجية، و"فؤاد سلطان" وزير السياحة، و "مصطفى خليل" رئيس البنك العربى الدولى ورئيس الوزراء الأسبق وضمت اللجنة الثانية بعض مديرى الشركات متعددة الجنسية التى تعمل بالمنطقة مثل مدير شركة General Dynamic ،ومدير شركة Xerox ، ومدير شركة AT&T , Marriott Northrop ، ومدير شركة General Motors.

وتشكلت لجنة للإشراف على حملة التبرعات بالمملكة العربية السعودية والخليج تحت إشراف"شارلز هيدلاند" رئيس شركة Esso بالشرق الأوسط، وعضو مجلس الأمناء. ولقد

تبرعت أسرة الجميل السعودية بمبلغ (٥) خمسة ملايين دولار هدية مبدئية للجامعة. وكان "يوسف الجميل" قد تخرج فى الجامعة عام ١٩٦٨، وأنشأ بعد ذلك شركة لتوزيع سيارات "تيوتا" والآلات الزراعية، ووسائل النقل المختلفة، والتمويل الدولى والمقاولات. وذكر "يوسف الجميل" "لهيرلاند": "أننا مدينون للجامعة الأمريكية بالقاهرة كثيرا، ولولا حصول يوسف على تعليمه بها ما كان باستطاعة أسرتنا أن تصنع ما حققته اليوم. "واستخدم المبلغ فى إقامة مركز" عبد اللطيف جميل لدراسات الإدارة بالشرق الأوسط وشارك "مجلس خريجى الجامعة الأمريكية" فى نشاط حملة التبرعات بنصيب كبير. ولقد عينت "مارى اسكندر" مديرة: لمكتب الخريجين فى عام ١٩٧٧، وكانت قد حصلت على شهادة الماجستير من الجامعة الأمريكية. وقد حققت كثيرا من المكاسب المالية والدعائية للجامعة، وتوج مجلس الخريجين نجاحه فى هذا المضمار حين ضم إلى صفوفه السيدة "سوزان مبارك" قرينة الرئيس مبارك" منذ أن كان زوجها نائبا لرئيس الجمهورية، و أصبحت أول رئيس لمجلس خريجى الجامعة. وجدير بالذكر أنها حصلت على شهادتى الليسانس والماجستير من الجامعة الأمريكية، كما كان ابنيها منتظمان بالدراسة بالجامعة وقتئذ. وليس من شك أن- رئاستها- للمجلس، فى سنواته المبكرة زودته بشرط سياسى ضرورى لتحركه على نطاق واسع فعال.

كانت الحملة فى مجملها ناجحة. فلقد أسفرت عن جمع تبرعات قيمتها ١٨,٤ مليون دولار حتى عام ١٩٨٦،٧,٢ مليون دولار من الولايات المتحدة الأمريكية، ٩,٨ مليون من السعودية ودول الخليج، ١,٥ مليون دولار من مصر.

وقد أسهمت الشركات الأمريكية العاملة بمصر والشرق الأوسط بمبالغ طائلة فى هذه الحملة، ومن هذه الشركات:

Esso, Amoco IBM, General, Citibank, Westinghous Northrop, Conoco, Mobil, Marriott, Bank of America, American Express, Chase, Electric Hotels .

وبنك مصر إيران، والبنك العربى الدولى، وكثير من الشركات الأخرى المهمة العالية فى مصر وفى المملكة العربية السعودية وبلغت قيمة مساهمات هذه الشركات ما يربو على ١١ مليون دولار[٣٠] .

(٣) من الإجراءات التى لجأت إليها الجامعة أيضا، لزيادة مصادرها المالية، السعى للحصول على مبالغ طائلة من وكالة المعونة الأمريكية. وحصلت فى هذا الصدد على كثير من المعونات. فى عام ١٩٨١، اتصل "توماس بارتلت" thomas Bartlett والسيدة "مولى بارتلت" Molly Bartett بالسيناتور" مارك هارتفيلد" Mark. Hartfield (رئيس لجنة التخصيص بمجلس السناتور)، وأعضاء اللجنة من أجل التدخل لإنهاء إجراءات منحة سابقة من الولايات المتحدة قدرها ١٠ مليون جنية، وللحصول على منحة جديدة قيمتها ٨,٧٥ مليون جنية مصرى. وتحقق للجامعة كلا الهدفين فى عام ١٩٨٢،وتم إيداع قيمة المنحتين فى حساب الجامعة لاستخدامه فيما بعد .

فضلا عن ذلك ، فلقد أقر "مكتب المدارس والمستشفيات الأمريكية بالخارج" الاستمرار فى دعم الجامعة بمنح دولاريه تفى بالتزاماتها الخاصة بالمرتبات وشراء الحاسبات الآلية، وصيانة المبنى الرئيسى للجامعة، وتجديد قاعات الدرس، واستبدل نظام الاتصالات الهاتفية القديم، وشراء أجهزة هندسية حديثة.

بيد أن أهم إنجاز حققته الجامعة فى هذا الشأن، الاتفاق الذى أبرم بين الحكومة الأمريكية والحكومة المصرية فى عام ١٩٨٥، وبمقتضاه تم تخصيص مبلغ ٥٠ مليون جنية مصرى من فائض الأموال التى تمتلكها الولايات المتحدة بالجنيه المصرى داخل مصر، وتسلمها السفارة الأمريكية بالقاهرة، لاستثمارها كوديعة لصالح الجامعة الأمريكية، تستفيد من عائدها سنويا[٣١] .

(٤) وفى ظل مناخ الانفتاح الاقتصادى، لجأت الجامعة الأمريكية، إلى اتباع سياسة جديدة، تهدف إلى تحقيق مزيدا من الاعتماد الذاتى فى توفير احتياجاتها المالية. فأنشأت فى عام ١٩٧٥ ما يعرف باسم "صندوق الجامعة للأوقاف التربوية"

University Eductional Endowment Fund
من أجل استثمار بعض الأموال في مشروعات اقتصادية متنوعة، تحقق لها أرباحا سنوية مضمونة. وساهمت وكالة المعونة الأمريكية في هذا الصندوق بمبلغ ٨,٥ مليون جنيه مصرى من مخصصات كانت قد منحتها للجامعة فى عام ١٩٦٩ قيمتها ٢٥ مليون جنيه، ولم يتم صرفها حينئذ لأسباب سياسية واشترطت الوكالة استخدام هذه المخصصات فى دعم مشروعات القطاع الخاص التى بدأت فى الازدهار، بالإضافة إلى تحقيق دخل ثابت يمكن الجامعة من التوسع فى مشروعاتها التعليمية[٣٢].

وفى نفس العام، اتخذ القائمون على الصندوق قرارا باستثمار مبلغ ٧٤,٠٠٠ جنيه مصرى فى إنشاء شركة سياحية. ولكن، رغم استخراج التصريح الخاص بمزاولة نشاطها، تم العدول عن هذا المشروع لأسباب غير معروفة. كما استثمر الصندوق جزءا من أمواله، فى شراء قطعتين من الأرضي فى الزمالك فى عام ١٩٢٥ .

وساهم الصندوق فى إنشاء شركة "القاهرة الصناعية للمشروبات" Cairo Berages And Industrial Company، الممثل المحلى لشركة "سفن أب" و" كندا دراى" لتعبئة الزجاجات كما شارك أيضا فى إقامة شركة الكويت الغذائية Kuwait Food Company التى افتتح بدورها فروعا فى جمهورية مصر لمحلات "كنتاكى فرايد تشكين" Kert & ucky Fried Chicken ووميى Wimpy .

وقام صندوق أوقاف الجامعة بتأسيس شركة الألومنيوم العربية، باستثمار مبدئى قيمته ١,٥ مليون جنيه مصرى، وحاز هذا المشروع شهرة واسعة لأنه أول المشروعات المولة من مصادر أمريكية ومصرية بعد معارك سنة ١٩٧٣.

وفى منتصف عام ١٩٨٤، تدفق مبلغ الاستثمار الأصلى فى بعض المشروعات الاقتصادية(وقيمته ٨,٥٤ مليون جنية) أرباحا زادت من قيمته فوصل إلى ٩,٧٤ مليون جنيه. ومنذ ذلك الوقت بدأت الجامعة فى الاستفادة من أرباحها السنوية فى هذه المشروعات[٣٣] .

ومن الجوانب التى يجدر التعرض لها، إذا كنا بصدد تحليل أثر سياسة الانفتاح الاقتصادى على مؤسسات التعليم. جانب الفساد المالى والإدارى فى قطاعات التعليم المصرى، وبصفة خاصة فى الجامعة الأمريكية، التى قد يقع كثيرون فى وهم الاعتقاد أنها بمنأى عن الشبهات.

فلقد حدث أن اشترت الجامعة قطعة أرض بمنطقة الزمالك بمبلغ ٩١٣,٣٦٨ جنية مصرى. لكن الثمن المسجل فى عقود الشراء الرسمية كان ٣٠٠,٠٠٠ فقط أين اختفى باقى المبلغ؟ يزعمون أنه تم تسليمه لبائع الأرض بواسطة أحد موظفى " صندوق الأوقاف".

وقام مفتش وكالة المعونة الأمريكية بفحص سجلات الصندوق وكتب تقريرا جاء فيه أن :

"حسابات الصندوق ناقصة بدرجة كبيرة، بحيث يستحيل الاعتماد عليها فى استخلاص نتائج موثوق بها حول عمليات الصندوق الراهنة أو ظروفه المالية، كما أن بيانات الميزانية غامضة. لا يمكن لأحد أن يتوقع متى يفلس الصندوق... أضف إلى ذلك أن نفقات سفر الموظفين وتكاليف استقبال الوفود بلا أى ضابط"[٣٤].

وقرر مفتش وكالة المعونة فى تقرير اختفاء مبلغ ١,١ مليون دولار بالجنية المصرى من واقع السجلات. وطالب بإجراء تحقيق شامل بواسطة مكتب تحقيقات الوكالة. وحضر مفتش آخر ما جاء بالتقرير السابق، وأضاف أن عملية تسليم المبالغ المالية إلى أصحاب أرض الزمالك، لا يمكن قبولها بأى حال من الأحوال. لكنه أشار إلى :

"أن مثل هذه المعاملات شائعة فى مصر، وليس ثمة دليل على نوايا إجرامية للاحتيال على حكومة الولايات المتحدة" كما " لم تنتهك قوانين الولايات المتحدة الأمريكية"[٣٥].

وتم الكشف عن كثير من الانحرافات الأخرى فى حسابات كافة مشروعات الجامعة الاستثمارية فى مصر، وسجلاتها. وتكررت نفس الملاحظات السابقة عن مصروفات إدارى الصندوق فى تقرير محقق ثالث عام ١٩٧٨.

على أى حال، رغم وضوح عملية الاحتيال على الحكومة المصرية، وانتهاك القوانين المصرية، إلا أنه لم تجر أية تحقيقات من جانبها.

وشاع بين أساتذة الجامعة وطلابها، خلال تلك الآونة، أن إدارة الجامعة اختلست مبلغ ثلاثة ملايين دولار من صندوق الجامعة. وأدت هذه الأحداث إلى استقالة الوسيطين المصرى والأمريكى اللذين شاركا فى إنهاء إجراءات أرض الزمالك. واستقال أيضا رئيس الجامعة "سيسيل بيرد" Cecil Byrd فى ١ يوليو ١٩٧٧.

ورغم كل ذلك، فلقد عادت العلاقات مع وكالة المعونة الأمريكية فى عام ١٩٧٨، وبدأت الجامعة فى تلقى المعونة السنوية بأكثر مما كان عليه الحال من قبل، واستأنف الصندوق نشاطه بالمشاركة فى الاستثمار فى شركة كوليت- بالموليف بمصر، كما أبدت قيمة مساهمته فى الشركة العربية للألومنيوم[٣٦].

ويشيد مدير الجامعة فى عام ١٩٧٧ إلى المنح المقدمة من الشركات الأمريكية الضخمة بقوله:

"مما لا شك فيه أن أوضح ملامح تطور الأحوال المالية للجامعة خلال العام الأخير تتمثل فى المعونات الأمريكية المقدمة للجامعة. فلقد تزايد حجم هذه المعونات من ٩٨٠٤٨٠ إلى ٢٤٥٠٠٠٠ دولار أكثر من العام السابق. وقد سارع بتقديم الهيئات المالية إلى الجامعة أكثر الشركات شهرة فى هذا المجال: وستنهاوس Westinghouse وفايزر Phizer[٣٧].

ثالثا: تطور البرامج الدراسية فى عصر الانفتاح:

فى ظل سياسة الانفتاح الاقتصادى، وبفضله، وفى ضوء التسهيلات المالية التى تحققت للجامعة الأمريكية خلال تلك الآونة، وما أتاحته الحكومة المصرية لها من حرية الحركة والسماح لها بالتوسع فى مجالات نشاطها، تمكنت الجامعة من تحقيق توسعات تعليمية ضخمة.

ولقد تم التوسع فى البرامج الدراسية فى مجالين أساسيين، أما عن المجال الأول، فإن سياسة الانفتاح الاقتصادى، وقيامها على أساس المشروع الخاص، واعتمادها على أنظمة إدارية غربية(أمريكية على وجه الخصوص)، ونقص أعداد المصريين المدربين فى هذا الميدان، تطلب اهتمام الجامعة بمجال إدارة الأعمال. ومن المعروف أن اهتمامات الجامعة الأمريكية، دارت تاريخيا حول الآداب والفنون الحرة، واتخذت منها محورا أساسيا لمناشطها التعليمية المختلفة. لكن المتغيرات الجديدة التى صاحبت الانفتاح جعلت" بيدرسون" يقوم، فور توليه رئاسة الجامعة، بمد برنامج دراسات إدارة الأعمال إلى المرحلة الجامعية الأولى. وساهمت المنحة المقدمة من شركة IBM فى تغطية تكاليف إنشاء البرنامج. وسجلت أول دفعة من الطلاب فى هذا البرنامج خريف عام ١٩٨٠، وعددها ١٧٠ طالبا. واضطرت الجامعة إلى رفض قبول مزيد من المتقدمين للالتحاق بهذا البرنامج . وشمل البرنامج عشرين مقررا دراسيا[٣٨] .

من ناحية أخرى، بدأت الجامعة فى تطوير قسم إدارة الطلاب الأعمال لطلاب الدراسات العليا Graduate Mangement Program وذلك بتحويل درجة الماجستير التى كانت تمنح فى الإدارة، إلى مجال "إدارة الأعمال" وفى ضوء رغبة الجامعة فى مد تأثيرها إلى القطاعات الحكومية، وسعيها للمحافظة على اتصالات قوية ومباشرة بالإدارات والمؤسسات المختلفة، فلقد أنشأت برنامج دراسى يمنح درجة الماجستير فى" الإدارة العامة". كما تأسس "مركز دراسات الإدارة بالشرق الأوسط" متضمنا برامج للتدريب أثناء الخدمة وأطلق عليه اسم: "مركز عبد اللطيف جميل لدراسات الإدارة بالشرق الأوسط" تكريما لوالد "يوسف جميل" الذى تبرعت عائلته بقيمة تكاليف إقامة مبنى جديد للمركز. ويقدم المركز لطلابه- بطبيعة الحال- أحد أساليب الإدارة على الطريقة الأمريكية، وقد لا يكون له نظير فى هذا المضمار بمنطقة الشرق الأوسط[٣٩] .

ويعقد المركز ندوات مشتركة مع مؤسسات وإدارات خاصة وحكومية منها مثلا" اتحاد البنوك العربية"، والهيئة المصرية العامة للسياحة والفنادق، كما ينظم محاضرات وحلقات عمل تجمع صفوة متنوعة من العالم العربى، بينهم وزراء وأساتذة ومديرون فى مستويات مختلفة،

كما تشارك مؤسسات جامعية أخرى فى إقامة هذه الحلقات، مثل كليات التجارة بالجامعات المصرية، وتمول هذه الأنشطة غالبا عن طريق منح مقدمة من المؤسسات الخاصة مثل" شركة فورد" و" اتحاد البنوك العربية".

ويلاحظ أن برنامج إدارة الأعمال لطلبة الدراسات العليا فى حالة تطور مستمر، كما يسعى إلى الاستقلال بشئونه وإدارته داخل الجامعة الأمريكية ويعود ذلك إلى أسباب ترتبط بكبر حجم ميزانيته خصوصا مع تمويل المؤسسات المشار إليها. وقد أصبح هذا البرنامج من أهم أقسام الجامعة الأمريكية.

وتغطى جهود قسم الإدارة لطلبة الدراسات العليا ثلاثة جوانب:

(١) تقديم تعليم إدارى باستخدام أدوات وأساليب تربوية خاصة، وذلك بفضل دعم مؤسسة فورد. لهذا الغرض (١٠٠,٠٠٠ دولار)، كما ساهمت أيضا فى هذا الصدد فى إنشاء شركتين هما:" شركة أتوبيسات انترستى" Inter- City Bus Company، و" فندق براميد" Pyramid Hotel.

(٢) مد تأثير برنامج الإدارة وأنشطته وأساليبه الحديثة، إلى العالم العربى وشمال أفريقيا.

(٣) تأسيس شبكة واسعة من العلاقات وذلك من أجل تطوير أنشطة الاستشارات وجمع التبرعات، ونشر الأفكار والأساليب الإدارية الأمريكية وأنشئ لهذا الهدف "مركز الشرق الأوسط لخدمات الإدارة" The Middle East Managerrent[٤٠].

وفيما يتعلق بالمجال الثانى الذى توسعت فيه الجامعة الأمريكية، فيرتبط بما أدت إليه سياسة الانفتاح من ضرورة العناية بالبنية الأساسية وميدان الإنشاءات والتشييد والمبانى، لدرجة أن معظم بنود الميزانيات العامة لهذه الفترة تضمنت مجال البناء والتعمير. ولقد دفعت هذه التطورات إلى قيام الجامعة بتأسيس برنامج لدراسة الهندسة،وبدأت بميدان الهندسة الميكانيكية فى عام ١٩٨١، والتحق الفوج الأول من الطلاب بهذا البرنامج عام ١٩٨٢ وأدار البرنامج الدكتور" محمد فراج"، كما انضم لهيئة التدريس عام ١٩٨٥ الدكتور" محمد الوكيل" أحد

الأساتذة المصريين/ الأمريكيين، وكان يعمل بجامعة وسكنسن مما شكل عاملا هاما من عوامل اتساع أنشطة البرنامج[٤١] .

فضلا عن ذلك، فلقد أقيم برنامج جديد للدراسات المتصلة بالحاسب الآلى عام ١٩٨٥ . وتضمن البرنامج مقررات نظرية ودراسات عن تصميم وتشغيل وتحليل برامج الحاسب الآلى المختلفة واستخدم الحاسب الآلى- بالإضافة إلى التخصص فيه كمجال دراسى- لخدمة أقسام الهندسة والفيزياء والكيمياء واللغة الإنجليزية والإدارة ومراكز العلاقات الاجتماعية.

ومع بداية الثمانينات، توسعت الجامعة أيضا فى برامج قسم الاتصال الجماهيرى، وأنشأت مركزا إخباريا تليفزيونيا، مجهزا بأحدث المعدات لتدريب العاملين فى مؤسسات الإعلام المختلفة بالشرق الأوسط، على الأعمال التليفزيونية والصحفية المختلفة. وأشرف على تأسيس هذا المركز " عبد الله شليفر" Abdullah Schliefer الذى كان مراسلا للقناة التليفزيونية الأمريكية N B C[٤٢] .

كما تأسس- لأول مرة- فى عام ١٩٨٥ برنامج دراسى يتعلق بالدراسات المصرية القديمة، أداره فى البداية الدكتور" على حسن" مدير المتحف المصرى السابق، وبعد أن اعترض بعض ذوى النفوذ داخل الجامعة على تعيينه ، استبدل بعد استقالته بالدكتور "كنت ويكس" Kent Weeks من جامعة كاليفورنيا[٤٣] .

ومن التطورات الهامة التى حدثت خلال هذه الفترة إنشاء "مركز دراسات اللغة العربية بالخارج: Center for Arabic Studies Abroad بالجامعة الأمريكية. فلقد قامت" اللجنة المشتركة للشرق الأوسط والأدنى"، المنبثقة عن "المجلس الأمريكى للمجتمعات المتعلمة" the American Council of Learned Societeties بإيفاد أستاذين هما "وليم برينر" William M . Brinner " ورولاند ميتشيل" Rowland Mithell إلى منطقة الشرق الأوسط من أجل اختيار موقع ملائم لإقامة مركز دائم لتدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا الأمريكيين المتخصصين فى هذا المجال. وبعد زيارتهما تونس وبيروت، استقر رأيهما على إنشائه فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وهذا المركز عبارة عن عمل جامعى تشارك

فيه الجامعة الأمريكية، الجامعات الأمريكية والبرامج الرئيسية العاملة فى الشرق الأوسط، فى دعم برامج هذا المركز وإدارته فى حين يموله" مكتب الولايات المتحدة للتربية" United States of Education كما يوجد مكتب يشارك فى إدارة المركز، ويقع دوريا فى إحدى الجامعات الأعضاء مثل كاليفورنيا (بيركلى)، وميتشجان، وواشنطن[٤٤] .

وأقيم فى يناير ١٩٧٩ مشروع تنمية الصحارى والتدريب، فى منطقة مساحتها ٢٠٠ فدان من الأراضى الرملية الواقعة غرب الدلتا ، و ٢٥ فدان من التربة المختلطة الجافة بالقرب من مدينة السادات. وفى سنة ١٩٨٥ تأسست وحدة دراسية للإشراف على المشروع،وتطورت فيما بعد لتصبح ما يعرف باسم" مركز تنمية الصحراء" . وزادت ميزانيته من ١٠٠,٠٠٠ دولار إلى ما يقرب من مليون دولار سنويا . وساهمت مؤسسات عديدة فى إقامة هذا المشروع، منها هيئة التنمية الدولية الكندية، ومؤسسة فورد، هيئة المعونة الأمريكية(من خلال مشروع ترابط الجامعات) ، وفنلندا، ومن بعض أعضاء مجلس الأمناء مثل "جون جوليت" John Goelet"[٤٥] .

توسعت الجامعة الأمريكية أيضا فى مناشط "مركز البحوث الاجتماعية" خلال حقبة الانفتاح . وبدا المركز يعنى على وجه الخصوص بإجراء عديد من مشروعات بحوث العمليات التى تهدف إلى تطوير تقديم الخدمات الاجتماعية ومن أمثلة تلك المشروعات– التى فشلت فشلا ذريعا بكل المقاييس– ما قام المركز فى محافظتى المنوفية وبنى سويف فى إطار منحة مالية من وكالة المعونة الأمريكية، من برامج بحثية لتنظيم الأسرة وتحديد النسل.

وفى عام ١٩٧٤ بدا المركز دراسة ميدانية لتصميم واختبار وتقويم نظام توزيع حبوب منع الحمل على السيدات فى قرية "شنوان" بمحافظة المنوفية. وفى سنة ١٩٧٦ قدمت هيئة المعونة الأمريكية– فى ضوء نتائج هذه الدراسة توصياتها– ما قيمته ٢ مليون جنيه مصرى للمركز للاضطلاع ببرنامج شامل للخدمات الاجتماعية المرتبطة بتنظيم النسل فى ٣٨ قرية بمحافظة المنوفية، وتوالت بعد ذلك المنح المقدمة لهذا الغرض[٤٦] .

كما بدأت أقسام العلوم الاجتماعية بالجامعة فى التعاون مع المركز لنشر سلسلة" أوراق القاهرة فى العلوم الاجتماعية" وهى عبارة عن دورية علمية تطرح موضوعات سياسية واقتصادية واجتماعية، محلية وعربية، ويساهم فى إجراء بحوثها عدد كبير من المفكرين الغربيين، كما تنشر أيضا دراسات بعض الأسماء اللامعة من المفكرين المصريين مثل الدكتور جلال أمين، والدكتور سعد الدين إبراهيم،والدكتور على الدين هلال. وتتناول أوراق القاهرة" قضايا مثل: الديمقراطية فى مصر، والاقتصاد السياسى المصرى، والقانون والتغير الاجتماعى فى مصر المعاصرة، والسكان والتحضر فى الغرب ، الأسر النوبية بالقاهرة، الاقتصاد السياسى لإيران الثورة، تطوير التعليم العربى والإسلامى، تنظيم الجهاد كبديل إسلامى فى مصر، الهوية الاجتماعية والطبقية فى حى قاهرى، التحديث فى مصر والمملكة العربية السعودية و الخليج العربى. وتستخدم هذه الدراسات– بطبيعة الحال– مفاهيم ومناهج العلم الاجتماعى الغربى[٤٧] .

ومن المؤكد أن دراسات "مركز البحوث الاجتماعية" تعد بمثابة رأس جسر لشبكة الأبحاث الأمريكية فى مصر،وتساهم بجهد واضح فى المحاولات المبذولة لتحقيق مزيد من القوة لشبكة علماء الاجتماع الأمريكين، المهتمين بالشرق الأوسط، وإلى توثيق العلاقات فيما بينهم وبين علماء الاجتماع المحليين. ومن قبيل هذه المحاولات المؤتمر الذى انعقد فى مدينة الإسكندرية بتمويل من مؤسسة فورد فى صيف عام ١٩٧٤ لخدمة هذا الهدف وقد تمخض هذا المؤتمر عن تشكيل مجموعة عمل لإعداد دليل عن علماء الاجتماع فى منطقة الشرق الأوسط، ولإصدار نشرة إخبارية دورية تتعلق بهذا الموضوع[٤٨] .

توسعت الجامعة أيضا فى برامج " قسم الخدمة العامة" الذى ظل أكثر من خمسين عاما، أى منذ عام ١٩٢٥، يقدم برامجا لتعليم الكبار،والتعليم المستمر، تعنى فى مجملها بتعليم اللغة الإنجليزية. لكن القسم استحدث فى عام ١٩٨٠ برامجا لدراسة مقررات اللغة العربية، والتجارة، ودراسة الحاسب الآلى. كما أصبح القسم يمنح شهادات فى بعض المجالات بعد مضى عام، وعامين دراسيين فى مجالى إدارة الأعمال والحاسب الآلى.

ولقد بلغ عدد الدراسين فى عام ١٩٧٨، ٦,٠٠٠ دارس لكل فصل دراسى،أى أكثر من عدد طلاب الجامعة المنتظمين (حوالى ١٧٠٠ طالب) بسبب رغبة المواطنين الحصول على وظائف بالقطاع الحديث، أو السعى إلى المجرة إلى الدول العربية أو الأجنبية وتزايدت أعداد الطلاب فى عام ١٩٨٦ فى " قسم الخدمة الاجتماعية" فوصلوا إلى ١٣,٠٠٠ طالب، التحقوا بالجامعة بعد اجتياز اختبار فى اللغة الإنجليزية.

ويصف رئيس الجامعة أهمية "مركز الخدمة العامة" كالتالى:

"نجد هنا سفراء وسائقين وعمال تجارة، ورجال بنوك وموظفى سكرتارية، وأطباء، وغيرهم كثيرون يمثلون طبقات مختلفة من سكان القاهرة، يتابعون محاضرات مسائية فى اللغة الإنجليزية والكتابة على الآلة الكتابة، ودراسة الكمبيوتر إلى جانب موضوعات أخرى إنهم يحتشدون فى مدرجات الجامعة حتى الساعة العاشرة مساء"[٤٩].

وأدى تزايد الطلاب للالتحاق بهذا القسم، إلى إنشاء فروع أخرى له، فتأسس فرع مصر الجديدة، تديره "إيناس لطفى" ، التحق به ١٥٠٠ دارس انتظموا فى دراسة نفس البرنامج المقدم بالمركز الرئيسى. كما أنشأ أيضا فرع آخر للقسم بمدينة نصر بمقر الجامعة العمالية، وفرع ثالث بالتعاون مع الأكاديمية البحرية بالإسكندرية. واتفقت الجامعة مع حكومة مالطا فى ٤ يوليو ١٩٧٧ على إقامة فرع للجامعة هناك أطلق عليه" جامعة تدريب أبناء البحر المتوسط" ، وأبرم هذا الفرع عقودا مع ليبيا والمملكة العربية السعودية،ودولة الإمارات لتدريب الطلاب من هذه الدول. وقد تغير اسمه بعد عامين إلى " قسم التدريب التجارى والصناعى". ويمكن لفرع مالطا تدريب ٤٠٠ طالب،ولقد توقع رئيس الجامعة الأمريكية، آنذاك أن يتحول هذا الفرع لكى يصبح موضع "جذب لكثير من مؤسسات منطقة البحر الأبيض المتوسط والعالم الغربى"[٥٠] .

وصاحب التوسع فى البرامج الدراسية خلال فترة الانفتاح الاقتصادى توسعا فى تجديد مبانى الجامعة، وإنشاء مراكز ومبانى جديدة . وأقيمت فى هذا الصدد مدينة جامعية للطلاب تسع ٣٢٠ طالبا على أرض الجامعة الأمريكية بالزمالك كما خصصت الأموال اللازمة لتمويل بناء مدينة أعضاء هيئة التدريس بالقرب من المدرسة الأمريكية بالمعادى. وخلال هذه الفترة أيضا أقيم أضخم مبنى لمكتبة الجامعة على أحدث الأنظمة، وتعد بوضعها الحالى من أفضل المكتبات المنشأة بمصر . كما أعيد بناء مسرح الجامعة الذى كان قد شب به حريق أثناء بناء المكتبة،وأعيد أيضا إنشاء مركز جامعى للطلاب **Hill House** متضمنا ملعبا رياضيا، ومركزا لبيع الكتب، ونادى للطلاب، ومكتب للخريجين،وحجرات للرسم الهندسى، ومركزا للكمبيوتر، ومدرج حديث للمحاضرات. وإنشاء مركز جميل للإدارة المشار إليه سابقا كما قامت الجامعة فى عام ١٩٨٢ بتجديد مطبعتها تجديدا شاملا وهى تنشر حوالى ٢٥ كتابا سنويا يطبع نصفها بالجامعة والباقى بمطابع خارجية(٥١) .

أثناء احتفال "ريتشارد بيدرسون" بمرور خمس سنوات على رئاسته الجامعة عام ١٩٨٣، أشار فى تقريره أمام مجلس الأمناء عن تطور الجامعة من ١٩٧٨ إلى ١٩٨٣ فقال :

> **"تزايدت أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة خلال خمس سنوات من ١٥٨٦ إلى ٢٣٣٣ طالبا، كما تزايدت أعداد طلاب برامج تعليم الكبار (مركز الخدمة الإجتماعية) من ٦٥١٨ إلى ٩٦٠٥ طالبا. أما عن أعضاء هيئة التدريس فى المجالات الأكاديمية فلقد زاد عددهم من ١٥٥ أستاذ إلى ٢١٩ أستاذا ، وتزايدت أعداد أساتذة برامج تعليم الكبار من ١٥٠ إلى ٢٢٨ أستاذا، فى حين زيد عدد عمال وموظفى الإدارة من ٥٧٨ إلى ٦٣١ موظفا فقط.**
>
> **تضاعفت أيضا مرتبات أعضاء هيئة التدريس محسوبة بالجنيه المصرى حوالى ١١٦٪ ، فى**

حـــين زيــدت مرتبــات الأجـــانب بحـــوالى ٦٢٪
كمـا تضـاعفت ميزانيـة الجامعـة مـن ٧ مليـون دولار
إلى ١٤ مليون دولار خلال نفس الفـترة"(٥٢).

وتضم الجامعة الأمريكية فى قائمة خريجيها اليوم أكثر من ٥٠٠ خريج، منهم ١٠ وزراء على الأقل ، ٢٠ سفيرا فى العالم العربى، فضلا عن الأعداد الضخمة من رجال الأعمال وموظفى الإدارة العليا والمفكرين والباحثين.

جدول(١)

تطور أعداد المقبولين بالجامعة الأمريكية

فى الفترة ما بين ١٩٧٤– ١٩٨٧ (٥٣)

السنة	معهد اللغة الإنجليزية	الدرجة الجامعية الأولى	الدراسات العليا	دراسات حرة (بدون درجات جامعية)
١٩٧٥/٧٤	١٥٨	٨٦٤	٦٢٧	٧٤
١٩٧٦/٧٥	١٥٧	١٨٢٥	١٠٤٦	١١٧
١٩٧٧/٧٦	٢٠٠	١٨٨٨	١٠٧١	١١٩
١٩٦٨/٧٧	١٩٤	١٩٣١	١٠٢٥	١١١
١٩٧٩/٧٨	١٨٩	٢١١٧	٩٩٥	١٦١
١٩٨٠/٧٩	١٩٩	٢١٨٠	١٠٠٥	٢١١
١٩٨١/٨٠	٢٦٥	٢٤٤٨	١٠٨٧	١٥٣
١٩٨٢/٨١	٢٣٨	٣٠٥٠	١٠٤٣	١٩٠
١٩٨٣/٨٢	٢٩٨	٣٢٩٢	١٠٦١	١٤٩
١٩٨٤/٨٣	٣٠٥	٣٣١٦	١٠١٤	١٤٤
١٩٨٥/٨٤	٢١٢	٣٦٠٥	١٠٣٤	١٤٩
١٩٨٦/٨٥	٢٥٥	٣٧٧٦	١٠٢١	٢٢٤
١٩٨٧/٨٦	١٥٣	١٩٩٨	٥٤٠	١٠٦

الخلاصة

يتبين من تتبع تطور الجامعة الأمريكية لاسيما فى فترة الانفتاح الاقتصادى،أنها تعمل بوصفها مركزا لتوزيع المنتجات الثقافية الأمريكية فى أوساط الطبقات الاجتماعية المهيمنة فى مصر والبلدان العربية والإفريقية ولكنها فى ذات الوقت تشارك فى إنتاج عنصر ثقافية ذات طابع أمريكى تتعلق بالحياة السياسية والاجتماعية المصرية والعربية. ويتعين فى هذا المقام النظر إلى الإنتاج الثقافى والإعلامى الأمريكى باعتباره جزءا من الاستراتيجية العامة للدولة الأمريكية. فلقد أصبح يخضع لتوجهاتها السياسية. وهكذا يحدد البيت الأبيض الخطوط العامة لهذا الإنتاج التى تنقلها الوكالات المختصة بعد ذلك إلى كافة الأجهزة التنفيذية.

ويرى" إيف أود" أن تلك الخطوط تتجمع فى عدة محاور أساسية منها تزيين صورة أمريكا، ومواجهة الدعاية المضادة لها، وإبرازها كنموذج للديمقراطية، وكحامية لحقوق الإنسان، ومعادة الشيوعية، وإعلاء نموذج "العالم الحر". ومن تلك المحاور أيضا الدعاية للاعتماد المتبادل فى المجالات الاقتصادية والسياسية والعسكرية،والذى يعنى فى حيز التنفيذ خلق شبكة واسعة من الدول التابعة للولايات المتحدة. ويتطلب العمل على كل المحاور خلق حالة من الإعجاب والألفة والحميمية مع الحياة الأمريكية تجعل رفض مظهر منها، أو رفض السياسة الخارجية للولايات المتحدة يظل رفضا جزئيا ضمن سياق عام من الألفة والقبول.

ويذكر "إيف أود" أيضا أن الهدف الأمريكى الأساسى فى العالم الثالث يعتمد على خلق صفوة من الشرائح العليا المهيمنة فى الهوامش والمراكز بما يخدم ويعمق حالة التبعية البنيوية التى تعيشها هذه المجتمعات الهامشية.ولكن ،بالرغم من أن فكرة التهجين الثقافى مطروحة تمثل فى أن تقوم الصفوة بإعطاء الأفكار والموضوعات طلاء محليا إلا أنه لا يمكن أن تصل بعيدا أولا بسبب تدفق المنتجات الثقافية والإعلامية الأمريكية وثانيا وهذه هى النقطة الأهم أن الشرائح الاجتماعية الحاكمة فى معظم بلدان العالم الثالث الآن قد أثبتت عجزها عن إنتاج أيديولوجيتها المهيمنة، وأكبر دليل على ذلك وجودها كنظم دكتاتورية لا سبيل إلى استمرارها سوى بالسياسات القمعية[٥٤] .

على أى حال تم عقلنة التبعية بتأكيد أن ضرورة التقدم العلمى والتكنولوجى والثقافى يحتم التعاون مع "الدولة الأكثر تطورا" وأجهزتها ومؤسساتها العابرة للقارات، وأن الوجود الأمريكى يبرره حيوية وحضارة الولايات المتحدة وقدرتها على تقديم الحلول.

وفضلا عن هذا الدور المكشوف الذى تضطلع بتنفيذه الجامعة الأمريكية، من توزيع للمنتجات الثقافية الغربية بين أوساط الفئات المهيمنة والوسطى، يظهر تطور سياسات الجامعة دورا سياسيا وثقافيا مستترا تلعبه فى خدمة المجتمع الأمريكى.

وعلى مدى سبعين عاما ظلت الجامعة الأمريكية تدافع علنا عن النظم الاجتماعية الغربية، وفى هذا السياق يذكر "واطسن" فى الحفل السنوى لتخريج دفعة سنة ١٩٤٢، حول إعادة بناء المجتمع العالمى فى أعقاب الحرب العالمية الثانية:

إن النوع الوحيد من السلام الذى أتصوره يتمثل فى السلام القائم على انتصار ديمقراطية الحلفاء"[٥٥].

أما عن إرهاصات الدور المستتر للجامعة ، فيتمثل فى تعاونها تعاونا كاملا طوال الحرب العالمية الثانية، مع جهود الحلفاء المبذولة من أجل هزيمة هتلر[٥٦]. ومن أجل تحقيق هذا الهدف جندت حشداً من خبراء الشرق الأدنى لا سيما الذين يجيدون اللغة العربية. والتقى هؤلاء وغيرهم من أعضاء الإرساليات التبشيرية والأساتذة للتعاون مع واشنطن.

ويعد" جون بادو" John Badeau الذى تولى رئاسة الجامعة بعد انتهاء خدمة "واطسن" وكذلك "وندل كليلا" فى مقدمة المتعاونين مع الحكومة الأمريكية خلال الحرب.

ولقد انصرف تفكير القائمين على أمور الجامعة إبان هذه الفترة، إلى وضع برنامج دراسى للجنود الأمريكيين المتواجدين فى مصر والشرق الأوسط. وناقش مجلس الجامعة إمكانات استخدام جنود الحلفاء- خصوصا الأمريكيين- الأجهزة والتسهيلات المتوافرة بالجامعة. كما خصصت قسما من فنائها للصليب الأحمر الأمريكى، ووفرت أحد أبنيتها لأدوات التسلية والترفيه، وكذا مطعما للعاملين به.

ونظمت كلية الدراسات الشرقية سلسلة من المحاضرات حول مصر، وقدمت دروسا في اللغة العربية للضباط والجنود الأمريكيين في منطقة الشرق الأوسط. وهيأت الجامعة مختبراتها العلمية لكي يجرى "مركز إمدادات الحلفاء بالشرق الأوسط" تجاربه وبحوثه.

وكان ينظم كافة هذه الأنشطة عقودا مبرمة بين الجامعة والحكومة الأمريكية مما زاد من عمق التعاون بين الطرفين. فلقد تكون "معهد الولايات المتحدة الأمريكية للقوات المسلحة" في فبراير سنة ١٩٤٣ بهدف تقديم دراسات في مستوى التعليم الثانوي والجامعي عن طريق المراسلة للعاملين بكل فروع الجيش الأمريكي. وكان المعهد في حاجة إلى مكاتب محلية لتسجيل الدارسين، والحصول على المواد التعليمية منها، وتصحيح أوراق الامتحانات. ووقعت الجامعة الأمريكية في أغسطس ١٩٤٣ عقدا بهذا الخصوص، استجابة لمطلب قيادة الجيش الأمريكي بالقاهرة، أقيم على أساسه في الشرق الأوسط لمعهد الولايات المتحدة للقوات المسلحة بالجامعة الأمريكية في القاهرة.

وتولت فرقة عسكرية يقودها الضابط" أتوكروشار" Otto F. Kraushar والضابط "هارولد هاند" Harold C. Hand مهمة الإشراف على البرامج التي أثبتت نجاحا هائلا في تحقيق أهدافه. وحين أغلق فرع المعهد أبوابه في سبتمبر ١٩٤٥، كان قد استفاد أكثر من ١٥٠٠ دارس من أنحاء متفرقة من الشرق الأوسط بخدماته، كما وفر المعهد تدريبات للعاملين المدنيين بالجيش من موظفي الإدارة والسكرتارية.

ومن المهم بمكان الإشارة إلى أن "وندل كليلاند" كان يعمل " بمكتب معلومات الحرب" Office or War Information وكان مقره آنذاك بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، مما يؤكد قيام مركز للتجسس وجمع المعلومات بها على الأقل- منذ ذلك التاريخ. ولقد تقابل "كليلاند" مع " وليم أدى" William A. Eddy ، أول رئيس لقسم اللغة الإنجليزية بالجامعة الأمريكية، وكان وقتئذ قد أصبح مديرا لقسم العلاقات الثقافية بوزارة الخارجية. واتفقا على ضرورة تقديم المعونات والتسهيلات اللازمة للجامعة، بعد أن تضع الحرب أوزارها كما استفادت الجامعة

بيروت،وكلية روبرت باسطنبول من معونات الحكومة الأمريكية الضخمة وذلك من خلال "رابطة كليات الشرق الأدنى".

من الواضح إذن أن الجامعة الأمريكية تخدم مصالحا أمريكية أوسع من المصالح المعلنة. والأمر الذى يؤكد أن ثمة صفحات مطوية وخافية تحتاج إلى كشفها وإماطة اللثام عنها أن" كريستوفر ثورن" Christopher Thoron وهو رئيس سابق للجامعة كان عميلا فى ذات الوقت للمخابرات المركزية الأمريكية(CIA) كما يتضح من كتاب" فيليب آجى " "يوميات المخابرات المركزية الأمريكية" كما كان" مالكوم كير" Malcolm Kerr مدير الجامعة الأمريكية السابق بيروت، والذى عمل تحت لواء المخابرات الأمريكية خلال الستينات، على علاقة حميمة مع الجامعة الأمريكية فى القاهرة من خلال برامج مشتركة بين الجامعتين الأمريكيتين فى بيروت والقاهرة [٥٧].

المراجع والهوامش

(1) Altbach , Philip G., & Kelly, Gail P. Education and Colonialism. New York: Longman, 1978 p .35.

(2) Mazurui, Ali A " The African University as a Multinational Corporation : Problems of Penertration and Dependncy" in Ibid, p. 333.

(٣) أيف أود. "غزو العقول: الجهاز الأمريكي لتصدير الثقافة" عرض وتقديم رضوى عاشور، المواجهة، الكتاب الثاني، فبراير ١٩٨٤، ص ١٣٦.

(4) Murphy , R. Lawrence . **The American University in Cairo: 1919- 1987** Cairo: The American University in Cairo Press , 1987. P .4.

ويود الباحث أن يسجل شهاده بشدة على كثير من المعلومات المتعلقة بتطور الجامعة الأمريكية على هذا المؤلف.

ومن المهم أيضا الإشارة إلى دراسة رفعت سيد أحمد" اختراق العقل المصري" : الجامعة الأمريكية والبحوث المشتركة المنشورة فى القاهرة عام ١٩٨٥.

(٥) لينوار تشامبرز رايت. سياسة الولايات المتحدة الأمريكية إزاء مصر ١٨٣٠-١٩١٤. ترجمة ودراسة وتعليق فاطمة على الدين عبد الواحد مراجعة يونان لبيب رزق. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧، ص ص ١٧٧-١٧٨.

(6) Murphy, R Lawrence, Op . Cit., P.5.

(٧) لينوار تشامبرز رايت ، مصدر مذكور، ص ١٨٦.

(٨) المصدر السابق، ص ٢٦٨.

(٩) نفس المصدر، ص ١٨٦.

(10) Murphy, R. Lawrence , Op. Cit., PP. 4-5.

(11) Ibid. , p. 5

(12) Ibid. , p. 5

(13) Ibid. , p. 5

(١٤) لينوار تشامبرز رايت، مصدر مذكور، ص ٢٦٧.

(15) Murphy, R. Lawrence , Op. Cit , p.1

(16) Ibid, pp. 14-16.

(17) Ibid , p. 10 .

(18) Ibid , p. 14 .

(19) Ibid , p. 23.

(20) Ibid , pp. 26-27.

(21) Ibid , pp. 28-29.

(22) Ibid , p. 25 .

(23) The Coliege of Arts and Sclences of the American University at Cairo, 1921- 1922. Cairo: American University, 1921, p.p., 1-2,6-8.

(24) Murphy, R.Lawrence, Op. Cit., P. 32.

(25) Watson, C. R. **"Memorandum to the Committee On Education Concerning Arthur Jeffery"** May, 17, 1922 ,Watson Papers, AUCA .

(26) Report of The Committee On Education, October 26, 1920, Appendix

(٢٧) الأخبار ، ٢٤ إبريل ١٩٨٥.

(28) Murphy, R. Lawrence, Op. Cit., pp. 192 - 200.

(29) Ibid , p. 236 .

(30) Ibid , p. 239 .

(31) Ibid , p. 242 .

(32) Ibid , p. 206 .

(33) Ibid , pp. 208 .

(34) Ibid , p. 209 .

(35) Ibid , p 209 .

(36) Ibid , p. 209

(٣٧) أميــة رشـيد. " تقريـر فرنسـى عـن التواجـد الثقـافى الأمريكـى فـى مصــر"، المواجهة، الباب الثالث ، نوفمبر ٨٤ ص ٣٣.

(٣٨) المصدر السابق ص ص ٣٢-٣٤.

(39) Murphy, R. Lawrence, Op. Cit., p. 239.

(٤٠) أمينة رشيد، مصدر مذكور، ص ٣٤.

(41) Murphy, R. Lawrence, Op. Cit., p. 226.

(42) Ibid , p. 227

(43) Ibid , p. 227

(44) Ibid , p. 255

(45) Ibid , p. 228

(46) Ibid , p. 228

(47) Ibid , p. 258

(٤٨) لطيفة الزيات: "شبكة أبحاث الشرق الأوسط بالولايات المتحدة أداة السيطرة على شعوب المنطقة": المواجهة، الكتاب الثانى، فبراير ١٩٨٤، ص ١٠٠.

(٤٩) أمينة رشيد،مصدر مذكور، ص ٣٤.

(٥٠) المصدر السابق، ص ٣٤.

(51) Murphy, R. Lawrence, Op. Cit., p. 245

(52) Ibid , p. 245

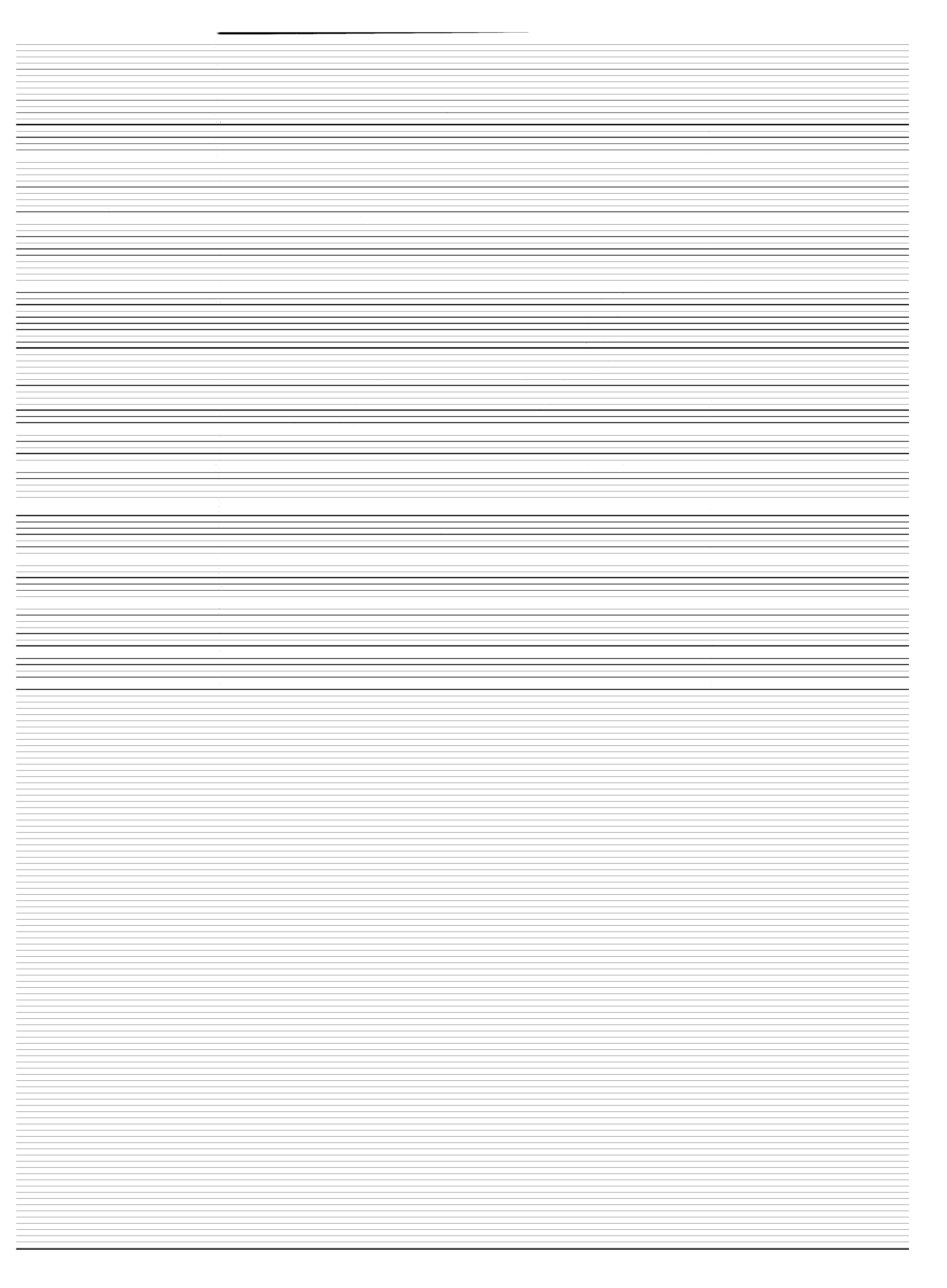
(53) Ibid , p. 267.

(٥٤) ايف أود، مصدر مذكور، ص. ص ١٣٤-١٣٦.

(55) Murphy, R. Lawrence, Op. Cit., p. 97.

(56) Ibid , pp. 89-100.

(٥٧) لطيفة الزيات، مصدر مذكور، ص ١٠٠.





إصلاح التعليم

بين التبعية والاستقلال(*)

(*) د. كمال نجيب.

هذه ترجمة لدراسة كل من : Mark B. Gincburg Susan Cooper, R J Wari Reghu التى قدمت إلى المؤتمر السنوى لجمعية التربية المقارنة والدولية، المنعقد فى الفترة من ٣١ مارس إلى ٢ إبريل ١٩٨٩ بجامعة هارفارد بعنوان:

National and World System Explanations of Education Reform



مقدمة :

حققت المقولات المتعلقة بظاهرة إصلاح التعليم وما يتصل بها من مناشط وتطبيقات انتشارًا واسعًا فى كثير من المجتمعات،وذلك منذ منتصف السبعينات. ويشير "جمبرت" Gumbert فى هذا الصدد إلى أن:" مساعى الإصلاح التعليمية قد برزت خلال السنوات الأخيرة فى كثير من البلدان المتباينة فى أنظمتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

ومن المؤكد أن إصلاح التعليم ظاهرة ليست جديدة أو مستحدثة بل ذات تاريخ طويل. ويتناول " سيمونز(١٩٨٣) Simmons مصنف "كويك" Quick الذى وضعه فى سنة ١٨٦٨ بعنوان" المصلحون التربويون" قائلا: "إن جهود إصلاح المدارس تعد فى الغالب قديمة قدم المدارس الحديثة نفسها".

ونناقش فى الورقة الحالية عدة اتجاهات نظرية متباينة فى تفسير توقيت timing الإصلاح التعليمى ومجالات تمحورة أو اتجاهاته Focus . ونطرح فى هذا السياق تلك الاتجاهات النظرية فى إطار نوعين أساسين من التفسيرات هما: التفسيرات المحلية أو الوطنية، والتفسيرات فى مستوى النظام العالمى. ويتم التمييز من منظورات التوازن equilibrium perspectives ومنظورات الصراع Conflict perspectives داخل كل من هذين النمطين من التفسيرات.

ومثل كثير من المفكرين الذين تناولوا هذا الموضوع كـ" جمبرت" (١٩٨٨) و"بولستن" (١٩٧٧)، و" سيمونز" (١٩٨٣) Simmons، و"ورت" و"هارمون" (١٩٨٦) Wirt& Hamon، فإن المسعى الرئيس الذى نحاوله فى الورقة الحالية يتمثل فى رفع مستوى الوعى بظاهرة إصلاح التعليم باعتبارها شكلاً من أشكال التفاعل الاجتماعى فى محيط ثقافى وسياسى واقتصادى معين.

معنى ذلك أنه فضلاً عن المساهمة فى بناء النظرية كنشاط أكاديمى، وتناول التحليل المقارن بوصفه أساسًا لتوجيه السياسات التعليمية، فإن جانبًا مهمًا من الدراسة يتعلق بتحديد

وتوضيح بعض القضايا التى من شأنها أن تساعد فى وصف الخطوط العريضة لخطة عمل تقدمية فيما يتعلق "بحركات الإصلاح "الراهنة والمستقبلية.

أولا: تعريف الإصلاح التعليمى (أو التربوى)

Educational Reform :

يمكن النظر إلى الإصلاح فى مجال التعليم كما هو الحال فى المؤسسات الأخرى على أنه" عمليات اجتماعية هادفة تتوسطها الرموز وتسعى إلى إحداث تغيير فى بنية نظام اجتماعى معين ووظيفته".

وفى ضوء هذا التعرف يمكن وصف الإصلاح التعليمى من حيث النتائج المرتقبة من الأنظمة التعليمية للتفاعلات الاجتماعية المتضمنة. وعلى سبيل المثال، فلقد اتجهت الإصلاحات التعليمية إلى تغيير الأبعاد التالية من أنظمة التعليم :

(١) إعداد التلاميذ والمعلمين والمديرين والأبنية التعليمية.

(٢) الغايات والأهداف.

(٣) السياسات التعليمية وأنظمة الإدارة والأجهزة التنفيذية.

(٤) عمليات التمويل والموازنة.

(٥) أنظمة الانتقال بين المؤسسات التعليمية وما يرتبط بها من طبيعة المراكز والمستويات والروابط والأعمار.

(٦) المنهج أو المحتوى وتنظيم مضمون التعليم.

(٧) الطرائق أو العلاقات الاجتماعية للتدريس والتعليم.

(٨) معايير انتقاء التلاميذ وتقويمهم ونقلهم من صف إلى آخر والإجراءات المتبعة فى هذا الشأن.

(٩) معايير انتقاء رجال التعليم (المعلمين والمديرين... الخ) وتقويمهم وترقيتهم.

ومع ذلك، لا يتعين النظر إلى كافة أنشطة الإصلاح التعليمى بوصفها جهودا حقيقية أو صادقة تسعى إلى تغيير بعض مكونات الأنظمة التعليمية. بل يمكن تناولها كما يلاحظ "كمبل" (١٩٨٢) Cambell على أنها " Placebo" أى دواء يقدم لمجرد إرضاء المريض أو أنها: "إيماءات رمزية مصممة لإظهار الوعى الحكومى بالمشكلات والنوايا المتجهة نحو إيجاد حلول لها،

لا على إنها تمثل جهودًا مخلصة لتحقيق التغير الاجتماعى" أو كما يشير" ميتشل" (١٩٨٧) Mitshell إلى أن: "الإصلاحات التعليمية غالبًا ما تتضمن لحل المشكلات السياسية (الثقافية والاقتصادية) الراهنة، واستعادة الاستقرار، وليس من أجل فحص أوجاع المجتمع ومدارسه فحصًا حقيقيًا والجاهدة لعلاج جوانب القصور المكتشفة". ولذلك يتعين علينا تحليل الوظائف أو النتائج الظاهرة وكذلك الكامنة لحركات الإصلاح التربوى لكل من التعليم والمجتمع.

ولا يعنى تعريف الإصلاح التعليمى من حيث وظائفه أو نتائجه وتبعاته الظاهرة والكامنة والمتعلقة بالتعليم والثقافة والسياسة والاقتصاد أننا نتبنى الافتراض المشتق من التحليل البنائى الوظيفى ومؤداه أن التغيرات المقصودة (أو غيابها) تنحو أساسا نحو "تحقيق الأفضل" كما يذهب إلى ذلك على سبيل المثال "ميريت وكومبز" (١٩٧٠) Merritt and Coombs.

ولذلك حين يذهب بعض المفكرين المعنيين بقضايا إصلاح التعليم إلى وصف أهداف الإصلاح على أنها تنطوى على تحسين فاعلية النظام وكفايته،وتلاؤمه، أو تحقيق المساواة فى الفرص التعليمية،أمثال" ساك" (١٩٨١) Sackو" ميريت" و" كومبز" (١٩٧٧)، و"سبولدنج" (١٩٨٨) Spaulding وسيمونز (١٩٨٣) Simmons، فإنهم فى حقيقة الأمر يوجهون الانتباه إلى مخرجات محددة فحسب، متناولين إياها" بإيجابية " من خلال منظور اجتماعى محدد.

وتتناول وجهة النظر التى تتناول نتائج إصلاح التعليم(أو أهدافه)- من هذا المنظور- على عدة مشكلات وتتمثل إحدى هذه المشكلات فى أن تلك الأهداف قد تكون متناقضة أو متعارضة " التباخ" (١٩٧٤) Altbach،" أبـل" (١٩٨٦) Apple،"كارنوى" (١٩٧٦) Carnoy،" جينسبرج"و" والس" و"ميللر" (١٩٨٨) Ginsburg, Wallace, & Miller ، ومن ثم فإن تحسين فاعلية النظام التعليمى وكفاءته وملاءمته من طريق "توثيق روابطه بعالم العمل والإنتاج"- وهو جوهر الحل الذى يطرحه أنصار أحد الاتجاهات، وقد يزيد فى حقيقة الأمر، أو يعزز على الأقل من عدم المساواة فى التعليم وفى المجتمع.

وثمة مشكلة أخرى تنشأ عن هذه النظرة تتمثل فى أنه يتعين على المرء افتراض اتفاق جماهير الناس حول قضايا التربية والمجتمع على الصعيد المحلى أو العالمى. وهذا فى واقع الأمر

ضرب من الأوهام والخيالات. إذ من الأرجح أن ثمة تباينات واسعة ذات أساس اجتماعي واقعي بين الأفراد والأسر والجماعات حول أهداف التعليم المبتغاة، وبخصوص أساليب إعداد أجيال المستقبل تهيئة لتبوأ أدوارها في المجتمع.

لذلك، فمن الأرجح أن تتفاوت وجهات النظر بخصوص نتائج الإصلاح التعليمي وتبعاته. وفقا لتباين المجموعات الاجتماعية المختلفة، وأن تتمايز المواقف فيما يتعلق بما إذا كان من بين هذه النتائج تحسين مستوى الفاعلية والكفاءة والمواءمة. ويشير" التباخ" Altbach في هذا الصدد إلىأن ما يبدو تطوراً بناءاً في نظر بعض المجموعات، قد يعده آخرون تغيراً هامشيًا أو هدامًا او ارتداديًا. وعلى سبيل المثال، يمكن النظر إلى النظام التعليمي الذي يعد التلاميذ من الذكور والإناث للاضطلاع بمسئولية الأدوار" التقليدية" المتمايزة جنسياً، باعتباره على درجة من الفاعلية والمناسبة أقوى أو أضعف وقد تجد الجهود المبذولة لتغيير المناهج وطرق التدريس أنصاراً لها يعتقدون أنها موجهة أساسًا لتحسين مستوى كفاءة الأنظمة وفاعليتها ومواءمتها أو على العكس قد ينبرى لها المعارضون الذين يزعمون أن هذه الجهود تعمل على وضع النظام في مسار خاطئ وتنقل المعلمين في نفس الوقت إلى صفوف الطبقة العاملة بسرعة فائقة.

ثانيا: تفسير توقيت الإصلاح التعليمي واتجاهاته (مجالات تمحوره):

أشار" ميريت" و"كومبز" (١٩٧٧) Marritt & Coombs منذ عقد مضى إلى أن المتخصصين في التربية المقارنة يتجهون إلى تناول "الأنظمة التعليمية بوصفها مجالات لقرارات مستقلة إلى حد كبير ومعزولة بدرجة ما" وفي هذا السياق نجد "بيبي" (١٩٦٦) Beeby على سبيل المثال يؤكد – من وجهة نظر تطورية في إطار نظرية التوازن– استقلالية التعليم ويزعم أن:

> **"ثمة مراحل محددة للتطور تمر بها كافة أنظمة المدارس. وتتحدد مرحلة التطور بواسطة مستوى إعداد المعلمين، ومقدار التدريب الذي حصلوا عليه".**

كما يشير "جرين" Green و"اركسون" Ericson و"سيدمان" Seidman إلى أن أنظمة التعليم تحظى بدرجة عالية من الاستقلالية، وأن النظام التعليمي الخاص بمجتمع معين يمتلك"

حياة خاصة به". ويذهب هؤلاء المفكرون إلى أن النظام التعليمى لـه" منطق" أو " عقلانيـة عملية" بحيث أن سلوك النظام، وعملياته الأساسية تصبح واضحة ومفهومة فى استقلالها عن الاختلافات فى الأيديولوجيات السياسية والاقتصادية"

ويذهب "ميريت" و"كومبز" (١٩٧٧) فى تعليقهما على هذا الاتجاه إلى أن:

"الدليـل الـذى لا يقبـل الشـك أن كافـة القـرارات التعليميـة ترتبـط فـى معظـم البلـدان عمليـاً وبدرجـة كبـيرة بعلاقـات متشـابكة مـع الأحـداث الراهنـة فـى عـالم الثقافـة والمجتمـع والاقتصـاد والسياسـة وتتضمـن هـذا القـرارات علـى نحـو مؤكـد جـهود الإصـلاح الأساسيـة".

وطـرح "سـيمونز" (١٩٨٣) وجهـة نظـر مماثلـة مؤكـدا أن : "العوامـل السياسـية والاقتصادية تعد أكثر أهمية فى تشكيل إصلاحات التعليم من العوامل الداخلية المرتبطة بالنظام التعليمى نفسه".

ومع التسليم بصحة وجهة النظر هذه، فإن ذلك ليس معناه أننا نتبنى منظوراً مبالغا فى الحتمية تتحرك فى إطاره أنظمة التعليم ورجالاته المنخرطون فى تشغيله بواسطة قوى أو عوامل خارجية فالتعليم يمكن أن يترابط بقوة مع الديناميات الاجتماعية الأوسع، ولكن يبقى مستقلاً بدرجة نسبية.

وبغض النظر عن المسلمات التى يتبناها المرء عن درجة الاستقلال النسبى للنظام التعليمى، فبإمكانه أن يدمج الديناميات الثقافية والاقتصادية والسياسية فى أنموذجه التفسيرى للإصلاح التعليمى. وحين يقوم الباحث بفحص العلاقات بين التعليم والثقافة والاقتصاد والسياسة، يمكنه أن يشتق افتراضه من نظرية التوازن أو نظرية الصراع، كما يمكنه أن يتصور أن هذه العلاقات تحدث فى المستوى المحلى والقومى أو الوطنى، أو فى مستوى النظام العالمى.

ومن ثم تنتظم مناقشة موضوع الإصلاح التعليمى فى الورقة الحالية بالإشارة إلى النماذج النظرية العامة الأربعة التالية والتى تحدد بواسطة تصنيف متقاطع للجانبين المتقابلين المشار إليهما أعلاه :

(١) التوازن فى المستوى المحلى/ القومى.

(٢) الصراع فى المستوى المحلى / القومى.

(٣) التوازن فى مستوى النظام العالمى.

(٤) الصراع فى مستوى النظام العالمى.

وفى حين يوجد تداخل بين هذه النماذج، فإن كلاً من الاتجاهات الأربعة يقوم على مجموعة أساسية من الافتراضات حول أسلوب قيام التعليم بوظائفه فى المحيط السياسى والاقتصادى والثقافى الذى يوجد فيه. وفى ثنايا هذا العرض، يتم بيان جوانب القوة المميزة لاتجاهات الصراع فى تفسير إصلاحات التعليم، ويشار أيضاً فى هذا الخصوص إلى أوجه حاجتنا إلى إسهامات التحليلات فى المستويين القومى والنظام العالمى. فضلاً عن توجيه الأنظار إلى أهمية مفهوم " الدولة" والذى يعد حيوياً لفهم الإصلاح التعليمى، على الأقل من منظور الصراع سواء ركز التفسير على المستوى القومى أو مستوى النظام العالمى.

ثالثا: تفسير الإصلاح التعليمى فى إطار النظام المحلى / القومى :

يميز" بولستن" (١٩٧٧) Paulston بين صيغة التوازن وصيغة الصراع، وذلك فى مراجعته للاتجاهات النظرية فى مجال إصلاح التعليم على المستوى المحلى أو القومى. وتتجه الآراء فى إطار صيغة التوازن إلى تصور التغيرات التى تطرأ على النظام التعليمى باعتبارها تطورات طبيعية فى اتجاه مراحل أعلى من النمو الاجتماعى أو تكيفات تتطلبها المحافظة على توازن النظام أو لإشباع حاجات اجتماعية. ومن المفترض- فى إطار اتجاهات التوازن- أن المجتمع تحكمه قناعات وأفكار مشتركة، تنتشر بين جماهير الناس، كما أنه يعمل على أساس مبادئ التوازن واستعادة التوازن " وتؤكد صيغة التوازن أهمية التكامل الوظيفى والتوافق والاستقرار. كما تفترض مسبقاً أن ثمة اتفاق ضمنى بين كل أعضاء المجتمع حول الحاجات الحيوية".

وفى المقابل، يشير أنصار صيغة الصراع إلى: "عدم الاستقرار الكامن فى الأنظمة الاجتماعية والصراع الناجم عنه حول القيم ومصادر الثروة والقوة، كنتيجة طبيعية له".

ويحدث التغير التربوى، من وجهة نظر أنصار اتجاهات الصراع من خلال التنافس والصراع بين أصحاب المصالح المتعارضة من المنتسبين إلى الطبقات الاجتماعية أو الجماعات الأثنيه والقومية والدينية والجنسية، أو ينشأ حين تخفق الجهود فى معالجة التناقضات البنيوية (فى مجال الاقتصاد على سبيل المثال).

رابعا: اتجاهات المستوى المحلى / القومى من منظور التوازن:

تنطلق رؤية أنصار التوازن فى تحليل ظاهرة الإصلاح التعليمى من داخل حدود البلدان والمجتمعات القومية، ومن مبادئ وافتراضات وظيفية وتصورية أو مشتقة من اتجاه النظم. ويلخص "بولستن" (١٩٨٣) تحليلات الاتجاه البنائى الوظيفى للإصلاح التعليمى باعتبارها:

" محصلة التفاعل بين المجتمع والمدارس وينجم فى خمس خطوات:

(١) ظهور حاجة فى المجتمع ، (٢) إسناد مهمة إشباع هذه الحاجة إلى المدرسة ، (٣) يجرى تغير فى البناء التعليمى للتلاؤم مع الوظيفة الجديدة ، (٤) اضطلاع المدارس بالدور الجديد ، (٥) تحدث التغيرات المستترة والظاهرة فى المجتمع نتيجة للوظائف التربوية الجديدة".

ويطرح "ميربت" و"كومبز" (١٩٧٧) مثالاً لهذا الاتجاه بقولهما:

" لقد تغير التعليم فى أوروبا وأمريكا الشمالية وانتقل من صناعة صغيرة إلى مشروع ضخم وبيروقراطى لدرجة كبيرة".

ويذهبان إلى أن تفسير هذه المتغيرات فى التعليم يكمن فى تغيير حاجات المجتمع إلى:

"(١) عمال يتقنون بعض المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، (٢) رجال (ونساء) يمكنهم استخدام أنواع التكنولوجيا مضطردة التعقيد وتكنيكات الحرب، وناخبين متعلمين وعلى دراية بشئون السياسة".

لقد تغير التعليم؛ لأن تنظيمه الراهن، ومحتواه، وعملياته، لم يعودوا قادرين على تلبية حاجات المجتمع الصناعى المتحضر الحديث. فالنظام التعليمى باعتباره نسقًا اجتماعيًا فرعيًا من نظام اجتماعى أكبر ينحو نحو التوازن، ويتصف باتفاق أعضائه وإجماعهم، ويتطور مع تطور

المجتمع ، أو للتكيف مع ما قد ينشأ من تناقضات وظيفية أو انحدار فى مستوى أداء الوظائف ومن المسلم به أنه يتحول إلى صيغ" عصرية" و" عقلانية" تتغير حاجاتها، ومن ثم يتعين على أنظمة التعليم التلازم مع هذا التغير ، ويتحدد توقيت إصلاح التعليم واتجاهات هذا الإصلاح بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن فى نظام ينزع بطبيعته إلى استعادة التوازن، ويمارس تأثيراً وتبديلاً فى أنسقه فرعية أخرى.

اتجاهات المستوى المحلى / القومى من منظور الصراع :

يرفض أنصار منظور الصراع التسليم بأن إصلاح التعليم يعد جزءًا من استجابة نظام ينزع بطبيعته إلى استعادة التوازن، لتناقضات وظيفية تطرأ من وقت لآخر. وفقًا لأصحاب هذا الاتجاه ينظر إلى الإصلاح التعليمى (أو بتعبير أشمل وأعم التغيير التربوى) على أنه يمثل جزءاً من صراعات متواصلة بين جماعات تتعارض مصالحها بشدة وفى إطار من العلاقات الاجتماعية المتناقضة بطبيعتها .

ويذهب أصحاب اتجاهات الصراع بين المنتسبين إلى النظرية الماركسية على وجه الخصوص إلى تفسير توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته بالإحالة إلى العلاقات الطبقية فى إطار نمط الإنتاج الرأسمالى (أو بالإشارة أحيانًا، إلى مجموعة عرقية أو جنسية تنخرط فى علاقات اجتماعية متناقضة) .

وفى هذا السياق يصف "كارنوى" Carnoy و" ليفين" Levin (١٩٨٦) هذا النوع من التفسير مؤكدين أنه:

> **" يمكن فهم دينامية التعليم بصورة أفضل بوصفها محصلة لصراع اجتماعى أوسع يلازم التطور الرأسمالى، ويثير هذا الصراع قوى تعمل من أجل إعادة إنتاج النظام الرأسمالى، كما نشاهد فى مواقع العمل، ضد قوى تناضل من أجل المشاركة الديمقراطية، مثلما يتجلى فى الحركات**

الاجتماعية وتقدم الدولة ساحة أو مكان هذه الصراعات .

وفى إطار هذا المنظور، يتوسط التعليم والدولة ومؤسسات البنية الفوقية التناقضات فى الأساس الاقتصادى للمجتمع (أو فى عبارة أخرى تؤدى إلى تفاقمها) . ونتيجة لذلك، ينطوى التعليم والدولة– فى المجتمعات الرأسمالية– بدورهما على أنواع أخرى من التناقضات.

يذكر "ديل" (١٩٨٢) Dale أن:" دينامية أنظمة التعليم" تنبثق عن: " ثلاثة من المشكلات المحورية التى تواجه أنظمة تعليم الدولة"، والتى لا يمكن حلها سوى بديناميات متناقضة أيضًا . هذه المشكلات المحورية هى :

(١) مساندة عملية تراكم رأس المال.

(٢) تأمين بيئة تعمل على استمرار توسعه.

(٣) تأمين مشروعية نمط الإنتاج الرأسمالى بما فى ذلك الجزء الذى تمتلكه الدولة فى إطاره.

ومن المهم توضيح أن الإصلاح التعليمى فى هذا المنظور لا يعد من قبيل التطور الذى يحدث بشكل طبيعى أو استجابة تكيفية ذات ضرورات وظيفية لجماعات الاقتصاد السياسى الرأسمالى. بل أن التناقضات داخل (وبين) الاقتصاد ومؤسسات البنية الفوقية كالدولة و التعليم تمثل الحلبة التى يتصارع فوقها البرجوازية والبروليتاريا(وحلفاؤهم من الطبقات الوسطى والجماعات الأخرى) . وفى هذا الصدد يوضح" كارنوى" (١٩٨٦) هذه الفكرة بقوله :

" إن النضال فى إطار البنية الفوقية يعد جزءاً من صراع يعم كافة جوانب المجتمع الرأسمالى ويغذى صراعات أخرى . فضلاً عن ذلك ، فإن استجابات الجماعات السياسية الاقتصادية المهيمنة تتشابك أيضا، فالمجهود الموجه لقمع مطالب العمال المتصلة بالإنتاج أو احتوائها يصاحبها جهود لإصلاح البنية الفوقية مثل المدارس(أى وضعها على طريق التناظر مرة أخرى).

وفضلاً عن ذلك فإن التوترات الناجمة عن هذه مثل التناقضات والتي تحدث في المجتمعات الرأسمالية خلال الأزمات الاقتصادية- تزداد حدتها ومن ثم تؤدي إلى حدوث هزات عنيفة في مجال الصراع. ويتجه الرأسماليون وحلفاؤهم إلى تحويل انتباه الجماهير- كلما أضحى ذلك ممكنا – من الجانب الاقتصادي للأزمة إلى الدولة والتعليم . وكما يرى " هبرماس" (١٩٧٩) :Habermas

" تكمن أصول الأزمة في الرأسمالية في النظام الاقتصادي ولكن... لم تعد دولة الرفاهية تسمح بتفجير الأزمة في شكل اقتصادي مباشر . بل تزاح الأعراض إلى جوانب تقع في النظام الثقافي والاجتماعي.... والنتيجة "إجهاض أيديولوجي" أكثر ضخامة مما يحدث في فترات(أقل في مستوى الأزمات التي تمر بها خلال التطور الرأسمالي" .

وفي ضوء ذلك كله يمكن تفسير أنشطة الإصلاحات التعليمية الأساسية بحدوث أزمات في مجال الاقتصاد (بالإضافة إلى تناقضات في العلاقات العرقية وعلاقات الجنسين) . ويتشكل اتجاه الإصلاح بالصراعات التي تحدث بين الطبقات والجماعات الأخرى، التي تحدد القيود المفروضة على حركتهم وكذا إمكانيتهم بالديناميات المتناقضة داخل الاقتصاد والثقافة والتعليم والدولة.ومع أنه قد يتم إبعاد الأنظار– فيما يتعلق بالأزمة– عن مجال الاقتصاد، فإن القضايا المطروحة في إطار جهود الإصلاح قد تتعلق ضمنًا أو صراحة بالعلاقة بين التعليم والدولة والاقتصاد من حيث تمويل التعليم وتنظيمه سواء في إطار القطاع العام أو الخاص ونوع قوة العمل المزمع إنتاجها .

خامساً: تفسير الإصلاح التعليمي في إطار النظام العالمي:

تحتل الدولة في النظريات القائمة على أساس الاعتقاد في تأثير النظام العالمي على تغير التعليم وإصلاحه، مكانه مهمة خصوصًا في ضوء ما طرأ عليها من اتجاه عالمي شامل تزايدت معه قوتها ونفوذها وسيطرة الحكومات على التعليم. حيث أنه من الملاحظ أنها تشارك في هذا الاهتمام بعض التفسيرات المؤسسة على فاعلية الأنظمة المحلية والداخلية للدول.

لكن أنصار اتجاهات النظام العالمى يذهبون فى تحليلاتهم للدولة والثقافة والاقتصاد وأنظمة التعليم إلى توجيه عناية كبيرة لما يجرى وراء حدود المجتمعات النامية. ويفسر " ماير" و"هانن "(١٩٧٩) Mayer& Hannan على سبيل المثال هذا الاهتمام بقولهما:

" من الواضح أن أنظمة الدول والاقتصاد والثقافة المعاصرة إن هى إلا تكوينات متطورة صنعتها عمليات عالمية- صحيح أنها تتأثر بعمليات داخلية، ولكنها تتأثر أيضا بعمليات خارجية".

ويوضح "راميرز" و"بولى- بيرنت" (١٩٨٢) – Ramirez and Boh Berntt نفس الفكرة بقولهما:

"ليس من الممكن تفسير أنظمة التعليم من خلال المناقشات المعتادة التى تجرى فى مجال التربية المقارنة وتتناول وفقا لعوامل وقوى اجتماعية وسياسية داخلية".

هذا ، ورغم أن عدداً من الباحثين فى مجال التربية قد استخدم مصطلح "النظام العالمى" World- System فى تحليلاته، فليس معنى ذلك أن جميعهم ينطلق فى نظرياته من واحد من اتجاهات نظرية الصراع الماركسية التى ميزت معظم الأعمال النظرية والإمبيريقية المنجزة فى إطار تفسيرات النظام العالمى. بعض هؤلاء المفكرين ينطلقون على ما يبدو من منظور التوازن. رغم عنايتهم بالبعد الدولى.

١- اتجاه النظام العالمى من منظور التوازن :

اتجه "جون ماير" وبعض زملائه إلى تعظيم الدور الذى تلعبه العوامل الثقافية، وإغفال الجوانب الاقتصادية. وتناولوا حركة النظام التعليمى بتحليلات تطورية / وظيفية أو باستخدام أحد انتصارات أسلوب تحليل النظم فى إطار منظور التوازن.

وفى هذا السياق يشير "ماير" و"هانن" (١٩٧٩) إلى "نظام ثقافى موجه نسبيا" ويفسر" بولى" و" راميرز" و" ماير" (١٩٨٦) كيف تأثر التعليم بالنظام الثقافى العالمى فيقولون:

" من اللافت للنظر فى مجال التعليم الشعبى المعاصر أن نفس الإطار التفسيرى للواقع الملاحظ نجده هو نفسه فى كل مكان

من العالم. إن التعليم عبارة عن نظام عام، نمطى موجه ومصمم
بشكل مؤسسى للاضطلاع بمهمة تنشئة الفرد اجتماعيًا بصفة
الوحدة الاجتماعية الأساسية.. ويساعد التعليم- باعتباره إجراءاً
علمانيًا لتشكيل الفرد- فى مواجهة الحاجة الوظيفية للتكامل.
التى يتطلبها نظام اجتماعى مضطرد فى التمايز".

وتتغير أنظمة التعليم وفقًا لرؤية أصحاب التفسير العالمى من منظور التوازن، تبعاً للتغيرات فى الأفكار والحاجات المرتبطة بالنظام الثقافى العالم الذى يتم تدويله باضطراد. ويصف" راميز" و" بولى- برنت" (١٩٨٢) هذا النظام على أنه يعمل فى إطار " أيديولوجية المواطنة" Ideology of Citizenship وهى ترتبط "بأيديولوجية الدولة" Ideology of the state و "أيديولوجية الفرد" Ideology of the Individual.

هذا، وتضطلع المدارس بوظيفة خلق مواطنين استجابة للنظام الثقافى العالمى، وما يستتبعه من تزايد الاعتماد المتبادل بين الدول التى يشير لـه "ماير" و"هانن" (١٩٧٩) باستخدامها مصطلح الاقتصاد العالمى "كثيف الترابط".

وفى هذا الاتجاه أيضا يزعم " انكليز" (١٩٨٤) Inkeles and Sirowy أن أنظمة التعليم الوطنية فى العالم يسودها اتجاه عام نحو التماثل فى بنية مشتركة ومجموعة متشابهة من الممارسات. وفى حالة البلدان الصناعية المتقدمة، يفسر التغيير فى هذه البنية والممارسات المشتركة" بالضرورات التى تفرضها الأنظمة الاجتماعية- التقنية... التى تدفع بأنظمة التعليم نحو استجابات متماثلة لمشكلات واحدة".

أما فيما يتعلق بحالة البلدان غير المتقدمة أو النامية فإن التفسير يختلف اختلافا له مغزاه، فالتفسير هنا لا تظهر وظيفته البنيوية بشكل واضح كما شاهدنا فى حالة البلدان المتقدمة، مع أنه مطروح فى إطار المنظور التوازنى. وتفسر التغيرات التى تحدث فى مجال التعليم فى المجتمعات غير المتقدمة باعتبارها محصلة استعارة أبنية وممارسات من الدول الأكثر تقدمًا وتحدث مثل هذه الاستعارات بسبب : " تكامل (الدول غير النامية) مع شبكات النفوذ التى يتم من خلالها نشر الأفكار والأشكال الاجتماعية" ولذلك، فعلى الرغم من اتجاه بعض القوى الوطنية

والثقافية والاقتصادية والسياسية فك الارتباط والتباعد، فإن ضغوطاً دولية أعظم تدفع نحو التقارب. وهذه الضغوط تترجم فى أوقات محددة إلى حركات لإصلاح التعليم، تنتشر من خلال نظام ثقافى عالمى يجمع عليه ويلتحم حوله قادة العالم ومسئولو الوكالات الدولية الذين يشجعون قبول كافة أنظمة التعليم الوطنية لمعايير عالمية عامة.

وفى مناقشتها لعملية انتشار هذه المعايير يؤكد" انكليز" و" سيروى" (١٩٨٤) الدور التى تلعبه المنظمات الدولية، حيث تمكنها "قوة مكانتها المعنوية" "وجهودها الإقناعية" من استثارة التغيرات المطلوبة فى ظل ظروف صعبة".

" ومن المؤكد أن بث (الأفكار والممارسات) ونشرها يلعب دوراً رئيسياً جنبًا إلى جنب مع قبول المعايير على نطاق واسع، خصوصًا تلك التى تقررت بواسطة زعامات العالم أو التى تتبناها وتشجعها الوكالات الدولية مثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية واليونسكو وصندوق النقد الدولى والبنك الدولى. والنزوع إلى تقليد القيادات، والقوة المعنوية(أو الأخلاقية) للمنظمات الدولية وجهود الإقناع المبذولة من الخبراء والمستشارين الفنيين... كل هذه تعمل على تحريك المجتمعات نحو نمط دولى عام حتى حين لا تتطلب مقتضيات نموها الاقتصادى البرامج التعليمية المفضلة من قبل صفوة العالم، ولكنها فى الحقيقة، يجب أن تنبرى لتأييدها".

ويطرح " فيليب كومبز" (١٩٦٨) **Philip Coombs** أيضا تحليلاً قائماً على أساس منظور التوازن،وفى نفس الوقت يمكن اعتباره من المفكرين المساهمين فى نشر نظرياتهم حول الإصلاحات التعليمية المطلوبة فى النظام الثقافى العالمى. ومن الضرورى الإشارة إلى أن كتابه "أزمة العالم التربوية" (١٩٦٨)– الذى ترجم بعنوان " أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر": قد انتشر على نحو واسع فى كل أنحاء العالم"... وساعد فى إثارة نقاش واسع وإعادة فحص الأورثوذوكسيات التربوية التى كانت مقبولة فى الماضى" وذلك كما يقرر"كومبز" نفسه.

ومن المهم الإشارة إلى أن هذا الكتاب يعد من بين الأدبيات التى شكلت الخطاب المرتبط بإصلاح التعليم فى السبعينات والثمانينات والممارسات المشتقة عنه. ولقد زعم"كومبز" أن أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر تعود إلى تزايد حدة " التفاوت" أو "التباين" الذى يسود كافة

المجتمعات بين أنظمة التعليم وبيئاتها الوطنية المحلية خصوصًا ما يتعلق منها بالظروف الاقتصادية. وعلى "كومبز" أيضاً بالاعتبارات المتصلة بارتفاع كلفة التعليم. وينظر إلى كل من هاتين المشكلتين، فضلاً عن تفاقم ظاهرة البطالة فى أوساط المتعلمين باعتبارها تتطلب حلولاً إدارية يتم بمقتضاها إعادة تنظيم النظام التعليمى كما يضطلع بوظائفه المتعلقة بالاقتصاد على نحو أفضل.

٢- اتجاه النظام العالمى من منظور الصراع:

على النقيض من اتجاهات تحليل الإصلاحات التعليمية فى ضوء فعاليات النظام العالمى ولكن من منظور توازنى، نجد فى أدبيات أخرى رؤية أكثر إقناعاً وتفرض نفسها بقوة، تطرح افتراضات مرتبطة بأنموذج الصراع وقد أولى أصحاب هذه التفسيرات عناية أكبر بالبعد الاقتصادى، مؤكدين أن النظام العالمى الراهن هو نظام رأسمالى يضم بين جنباته مجتمعات رأسمالية ومجتمعات اشتراكية اسماً فقط.

وينظر أصحاب اتجاه النظام العالمى من منظور الصراع إلى المجتمعات "الرأسمالية" و"الاشتراكية" على أنه لا يمكن تصنيف كليهما إلى دول " المركز" ودول "الهامش" ولا يستتبع ذلك إغفال المجالات الثقافية أو السياسية، بل كل ما هنالك هو ضرورة التأكيد على أنه يتعين فهم هذه المجالات فى علاقتها بالأساس الاقتصادى للنظام العالمى.

ويتناول مؤيدو هذا الاتجاه العلاقات بين رأس المال والعمل فى هذا الإطار على أنها تتخذ شكلاً أكثر تعقيداً. فى مجتمعات المركز يوجد "عمل مأجور يتمتع بحرية نسبية"، فى حين أنه فى مجتمعات الهامش:" يخضع العمل لأشكال متنوعة من القسر والإكراه" بحيث يمكن لأصحاب رؤوس الأموال فى دول المركز " تخصيص جزء من فائض القيمة المنتج للاستثمار فى مناطق الهامش" بواسطة الشركات المتعددة الجنسية. ولذلك فإن النضال الطبقى والصراع فى العالم الثالث أو مناطق الهامش:

> " لا يتم ببساطة بين طبقات مهيمنة وخاضعة فى مجتمع محدد، بل بين طبقات خاضعة(تضم أحيانا شرائح من البرجوازية والبرجوازية الصغيرة تتناقض مصالحها مع

نمو الشركات متعددة الجنسية)وتحالف من جماعات محلية مهيمنة مع تكنوقراط من الأجانب، (أو صفوة صغيرة)، لا تكمن قوته فقط في قدرته التمويلية بل أيضاً في استعداد حكومات المركز لتأييد توجهاته بأعمال عسكرية".

في ضوء هذه الافتراضات المبدئية، تصبح السياسات التعليمية من إجراءات وممارسات،والجهود المبذولة لإصلاح التعليم: "مشروطة إلى حد كبير بالنظام العالمي للإنتاج الرأسمالي من خلال الطريق الذي طوره إنتاج مجتمع معين في الاقتصاد العالمي، وبواسطة النهج الذي اختطه الصراع الطبقي في هذا السياق". ومن ثم، يتعين النظر إلى عمليات بناء أنظمة التعليم وإصلاحها، في مجتمعات الهامش في ارتباطها بالعلاقات الاجتماعية للهيمنة والخضوع التي تميز النظام الرأسمالي العالمي فالإصلاحات التي يتم تنفيذها لا تتطلب دعم الصفوة الاقتصادية المحلية فقط، بل يلزمها أيضاً مؤازرة جماعات قوية من خارج البلاد .

ويشير " التباخ" (١٩٨٢) Altbach إلى هذه الفكرة بقوله :

" تعد التبعية حالة طبيعية بمعنى أنها تعكس أنماط القوة والثورة السائدة في العالم، ليس في المجالات العسكرية والاقتصادية فقط، بل فيما يتعلق بالتعليم أيضا وتصميم المدارس، والمناهج ، وإنتاج المعرفة وتوزيعها".

ويتطلب الإصلاح التعليمي في دول المركز، هو الآخر، تحليلاً مرتبطاً بآليات تنتمي إلى النظام العالمي.

هذا ويقتضي فحص أثر النظام العالمي على إصلاح التعليم فحصاً علمياً دقيقاً، تحليل الدور الذي تلعبه المؤسسات الاحتكارية والجامعات والشركات متعددة الجنسية، والمنظمات الدولية ووكالات التمويل الثنائية و المتعددة.

وعلى النقيض من معالجة أصحاب المنظور التوازنى لدور المنظمات الدولية (أنظر مناقشة "انكليز" و"سيروى" (١٩٨٤) السابق الإشارة لها)، فإن اتباع منظور الصراع لا يزعمون أن هذه المنظمات وغيرها فى بيئة اجتماعية يسودها الاتفاق والإجماع، أو أنها تباشر تأثيراتها باستخدام الإقناع أو بسبب قوتها المعنوية، بل يتجه محور التركيز هنا على القوة الاقتصادية والسياسية والعسكرية. علاوة على ذلك، لا يمكن النظر إلى التغيرات التى يتم الدعوة لها ودفعها إلى حيز التنفيذ بوصفها محققة لمصالح معظم الناس، بل تعمل أساساً لصالح الفئات المستفيدة من العلاقات الاجتماعية غير المتكافئة التى تسود النظام العالمى.

ولقد قام " بيرمان" **Berman** على سبيل المثال بتحليل دور المؤسسات" كارنيجى" و" فورد" و" روكفلر" فى تشكيل وإصلاح مؤسسات التعليم العالى وكليات إعداد المعلمين وبرامج الإدارة فى العالم الثالث فضلاً عن علاقاتها الموازية بمؤسسات داخل الولايات المتحدة. ويزعم" بيرمان" أنه يتعين النظر إلى هذه الأنشطة على أنها جزء من الدور الذى تلعبه المؤسسات فى:" دعم أهداف السياسة الخارجية للولايات المتحدة.... وتثبيت أركان النظام الرأسمالى العالمى".

ولقد لعبت الجامعات والمؤسسات الأكاديمية بالولايات المتحدة (وفى بلدان أخرى) دوراً مهما أيضاً فى تخطيط وتنفيذ الإصلاحات التعليمية ليس فحسب على المستويات المحلية، بل على الصعيد العالمى أيضاً ويعرض "جونزاليز" (١٩٨٢) **Gonzalez** مثلاً على ذلك مما قامت به جامعة كاليفورنيا فى بيركلى من تطوير لخطة أطلق عليها **Plan Basico** لتطوير التعليم فى كولومبيا فى الستينات .وكان هذا المشروع لإصلاح التعليم الذى صممته الجامعة ونسقت بخصوصه مع" وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية"، معد من أجل إعادة تنظيم بنى الإدارة الجامعة ومركزتها، ومن ثم الإقلال من سلطات أعضاء هيئة التدريس، وتجريد الثقافة الطلابية من أى أبعاد سياسية، وإعادة توجيه المناهج لكى تساهم فى تدريب المتخصصين الفنيين. ويعتقد "جونزاليز" أن هذه الإجراءات ما هى إلا مثال : "للإصلاح الإمبريالى فى المستعمرات الجديدة" حيث تقوم فيها :" المؤسسات الاحتكارية، والجامعات الشهيرة ومؤسسات التمويل الدولية المتعددة

بالتضامن لتقديم التمويلات اللازمة وكذا المواد وفنيو البحوث والدعم السياسى من أجل وضع خطط لإصلاح أنظمة التعليم فى العالم الثالث".

ويوجه" سيلفا" Silva (١٩٨٠) أيضاً الأنظار إلى أن دور الجامعات فيما يطلق عليه مراكز كتلتى التجارة الرئيسين: الصين والاتحاد السوفيتى فى" الشرق" والولايات المتحدة فى" الغرب" فالتراكم الأعظم للثروة فى بلدان المركز فى كل من كتلتى التجارة توجه جزئيًا للمساهمة فى إقامة جامعات أكثر فأكثر تخصصاً وتعقيداً، تعمل كمراكز لإنتاج المعرفة. وتنتقل المعرفة من المركز إلى هامش الكتل التجارية، إلى مجتمعات فى الهامش تقبل نقل المعرفة، مع أنها نادراً ما تستجيب لمتطلباتها أو حاجاتها. ويعود هذا التناقض إلى استعداد" الصفوة المثقفة" فى الهامش لاستخدام " معايير المركز لتوجيه أحكامهم المتعلقة باستيراد الأفكار". وبطبيعة الحال، فإن هذا النظام الهرمى" الطبقى" لإنتاج المعرفة واستهلاكها له عدة متضمنات، غير أنه يؤثر بوضوح على تداول الأفكار المتصلة بالإصلاح التعليمى وإجراءاته.

ومن المهم أيضًا تناول المؤسسات متعددة الجنسية فى ضوء الدور الحيوى الذى تلعبه فى التأثير على توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته فى كل من المركز والهامش. ومن المؤكد أن ممارسات الشركات التجارية والصناعية الكبرى ومتطلباتها شكلت طبيعة النظام التعليمى فى إنجلترا وفرنسا والولايات المتحدة، ولقد شهدت عمليات الإصلاح التعليمية الأخيرة فى إنجلترا والولايات المتحدة أيضًا تدخلاً رئيسياً فى قيادات المؤسسات الاحتكارية. وشكلت المؤسسات عابرة القارات قوى أساسية ،ولو أنها ليست منظورة فى معظم الحالات، فى جهود الإصلاحات التعليمية فى مجتمعات العالم الثالث. ويشير "كليز" Klees و" ولز" Wells (١٩٨٣) على سبيل المثال، إلى أن نشأة النشاط الصناعى فى السلفادور بتأثير المؤسسات متعددة الجنسية، رافقه جهود رمت إلى تعديل مناهج التعليم الثانوى والأخذ بنظام التليفزيون التعليمى. ولقد صممت هذه الإصلاحات من أجل إنتاج أنماط المهارات والاتجاهات التى يتطلبها رأس المال الأجنبى. يكمل هذا ويدعمه أن هذه بدورها قد ساهمت فى تشجيع ظهور تبعية زائدة للاستثمارات الأجنبية فى توظيف العمالة الجديدة المتتالية الناجمة عن توسع النظام التعليمى.

وفى ظل هذه الحالة من التبعية الاقتصادية توالت المعونات العسكرية الضخمة للحكومات السلفادورية المتعاقبة، والتى لم يكن لها من هدف سوى المحافظة على الفقراء والمقهورين من المواطنين والعمال والفلاحين فى هذا المركز المتدنى.

وتتطابق غالباً مبادرات المؤسسات الاحتكارية و المنظمات الدولية ووكالات المعونة الثنائية وخططها ومشروعاتها مع مصالح أصحاب الشركات الرأسمالية متعددة الجنسية. على أن هذا التطابق لا يحدث بطريقة عشوائية. ويعلق "التباخ" (١٩٨٢) على أهمية هذه المؤسسات قائلاً:

" اعتمدت عمليات جمع البيانات والبحوث والتوصيات المرتبطة بالسياسات التعليمية منذ الحرب العالمية الثانية، على المنظمات الدولية بقدر كبير... وكان فى مقدمة هذه المنظمات على المستوى الدولى، اليونسكو، والبنك الدولى، وكانت هناك وكالات وطنية نشطة أيضاً فى هذا الخصوص، منها مركز البحوث الكندى للتنمية الدولية، والوكالة السويدية الدولية، بالإضافة إلى عدة مؤسسات خاصة مثل مؤسسات "فورد" و"روكفلر".

ولا نريد أن نزعم أن هذه المنظمات تعمل لإنجاز نفس الأغراض والمصالح فى كافة ممارساتها، ولكن من المهم لفت الانتباه إلى ما نشهده من تأثير آليات النظام الاقتصادى العالمى والنظام الثقافى العالمى على عدد كبير من البلدان النامية من خلال أعمال هذه المنظمات وإجراءاتها .

علاوة على ذلك فإن هذه المنظمات تؤثر بطرق وأساليب متباينة على جهود الإصلاح المبذولة فى مجال التعليم من خلال المساعدة الاقتصادية (أو حجم) وبواسطة المشروعات الجاهزة" للتنمية" أو" الإصلاح" التى تقدمها هذه المنظمات . ويعلق " التباخ" (١٩٨٨) على ذلك بقوله :

يعتمد عدد كبير من البلدان على التمويل الخارجي لزيادة أنصبته من الاستثمار.. في التعليم.. ويرتبط هذا التمويل (الدولي) ارتباطاً حميماً بتكييف السياسات المفترض لزومها لتحقيق تنمية متوازنة وصحيحة كما يحددها خبراء مؤسسات التمويل الدولية".

وتصدق تلك الحقيقة فى بلدان العالم الثالث كما تظهر أيضاً فى حالة أنواع أخرى من الدول مثل انجلترا.

بيد أنه لا يتعين النظر إلى مؤشرات الإصلاحات التعليمية باعتبارها استجابة وظيفية لحاجات الصفوة الاقتصادية أو متطلبات النظام الرأسمالى العالمى. إن التغير فى النظام التربوى، أو فى أى مجال آخر فى أى مجتمع، ومن وجهة النظر الماركسية، يتم تناوله فى منظور أكثر تعقيداً وجدلية وربما يكون صحيحاً أن بلدان الهامش قد تمارس سيطرتها على العمال(بما فى ذلك الأجور، والجهود التنظيمية داخل النقابات وخارجها،والمناشط السياسية وشئون الهجرة) بشكل أكثر فاعلية من تنظيمها للشركات متعددة الجنسية ، وضبط دورة رأس المال. وقد يكون من الصحيح أيضاً أن " الأزمات الاقتصادية والسياسية فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة... بعيدة عن نفوذ وتحكم الطبقة المحلية المسيطرة".

ومع ذلك ، فبغض النظر عن موقع المجتمع من بعدى المركز/ الهامش، يظل هذا المجتمع جزءاً من النظام العالمى،وبسبب التناقضات القائمة فى النظام الرأسمالى العالمى (كما سنناقشها تفصيليا بعد قليل)، والتناقضات داخل الدولة، فإن آليات الاقتصاد العالمى لا تحدد بدقة كافية تنظيم التعليم والدولة فى أى مجتمع ،ولا الأطر المحددة لإعادة تنظيم كليهما .

ولذلك من الضرورى الالتفات بعناية فائقة إلى الأبعاد الثقافية والسياسية والاقتصادية الوطنية (والمحلية الداخلية) ونحن بصدد تفسيرات توقيت واتجاه الإصلاح التربوى. ويتعين دراسة هذه الأبعاد ليس لأنها المصدر الكلى للتفسير، بل لأنها تتفاعل مع عوامل دفعت بها تناقضات النظام الاقتصادى الرأسمالى وأزماته إلى الحركة والنشاط.

ويمكن النظر إلى مجتمعات المركز والهامش على سبيل المثال على أنها نشطة اقتصادياً (وفئات أخرى أقل قوة) وهي تسعى بحيوية ونشاط بالغين للحصول على معونات تحقق أهدافها الخاصة، أو تسعى لإعادة توجيه المصادر المقدمة لها لإنجاز مصالح مغايرة.

وكمقدمة لطرح تفسير أكثر جدلية لإصلاح التعليم في إطار النظام العالمي، وحتى نمسك بالخيوط الصحيحة من بدايتها نتحول إلى مناقشة مفهوم الدولة.

سادساً: ملاحظات حول مفهوم الدولة :

في ضوء ما سبق من مناقشات يمكننا أن نلمس أن مفهوم الدولة يعد من المفاهيم الأساسية في كل من تحليلات المستوى المحلي/ القومي ومستوى النظام العالمي، خصوصاً في إطار اتجاهات الصراع الماركسية. لذلك من المهم توضيح وجهات النظر المتباينة حول هذا المفهوم.

وفي بعض التوجهات، يعالج مفهوم الدولة باعتبارها مرادف للحكومة وفي وجهات نظر أخرى، قد تشمل الدولة، فضلاً عن ذلك، المنظمات غير الحكومية التي تدعم ماليًا من الضرائب وتؤدي وظائف لجهاز الدولة. ويؤكد طائفة من المحللين الشكل السياسي للدولة- مثلاً ديمقراطية تمثيلية أو دكتاتورية سلطوية . لكن محللين آخرين يميلون لتصنيف الدولة على أساس طبيعتها العرقية أو الدينية مثلما يحدث في حالة تناول الدولة اليهودية أو الدولة الإسلامية في حين تذهب بعض الاتجاهات الأخرى إلى وضع الوظائف الاقتصادية في محور الاهتمام فيشار مثلاً إلى الدولة الإقطاعية و الدولة الرأسمالية والدولة الاشتراكية أو الشيوعية. علاوة على ذلك، تتجه بعض التنظيرات إلى وصف الدولة باعتبارها كياناً من شأنه الاستجابة للرأي العام أو تحقيق مصالح الجماعة المسيطرة، في حين يتناول آخرون الدولة على أنها ساحة نضال،أو موقع للديناميات المتناقضة.

ويبقى أن نشير إلى أننا نعنى هنا أساساً بالدولة في علاقتها بالاقتصاد، وبوجه خاص الاقتصاد الرأسمالي أو التفاعلات الاقتصادية في النظام الرأسمالي العالمي، ومهما كان الأمر، فإن جهودنا تتجه إلى طرح فكرة أن "الدولة ليست أحادية الاتجاه، فثمة اختلافات بين أجهزتها المتنوعة وداخلها في تصنيف أولويات المطالب المسئولة عنها وفي قدرتها على تلبية هذه

المطالب" ويطرح" جريس" (١٩٨٧) Grace – مستعيناً بتفسيرات "ماك لينان" (١٩٨٤) McLannan – توضيحاً في هذا الصدد في ملاحظته التي يقول فيها:

"يتحقق فهم الدولة في مجال التعليم ليس بوصفها كياناً مفرداً وموحداً بل كمجموعة من الوكالات والأقسام والدرجات والمستويات ذات القواعد والمصادر الخاصة بكل منها وذات الأهداف المتباينة في أغلب الحالات"

وبسبب ذلك، فإن الدولة التي ندرك أنها تشمل أكثر من مجرد وكالات حكومية محلية وطنية تنطوي على تناقضات، كما تعد ساحة للنضال– على الأقل– في الاقتصاد الرأسمالي، الذي يحتوي على بنية من الديمقراطية النيابية.

وجدير بالذكر أننا نتفق مع " أوري" (١٩٨١) Urry أن : "الدولة ... ليست مجرد "مستبدة" ولا هي مجرد رد فعل لمتطلبات الاقتصاد وحاجاته . . بل يتعين النظر إليها على أنها تسعى بنشاط لإقامة محور أو تحالف خاص من القوى الاجتماعية ومؤازرته". ولا ينطوي هذا التفسير على أن الدولة كيان متنافر وغير متلائم، أو أنه يعمل بحياد في علاقته الاقتصادية أو فيما يتصل بإصلاح التعليم. إن تفسيرنا فحسب، في اتساق مع ما يلاحظه "ديل" (١٩٨٢) Dale ، من أن "وظائف الدولة في المجتمعات الرأسمالية لا تتحدد بواسطة السيطرة المباشرة للرأسماليين أو المتعاطفين معهم من جهاز الدولة، بل لتقرر موضوعياً في الواقع بارتباطها بالمحافظة على شروط استمرار نمط الإنتاج الرأسمالي وإعادة إنتاجه". أي أن الدولة، في نهاية الأمر، يتعين أن تعاود إنتاج فئة معينة من العلاقات الاجتماعية، تشمل علاقات الإنتاج، لأن المصادر التي تمول منها عملياتها تعتمد جزئيا (من خلال الضرائب) على عملية تراكم (فائض القيمة) .

لذلك فبالرغم من استقلال الدولة استقلالاً نسبياً عن الاقتصاد،فإنها ترتبط بعلاقات الإنتاج الراهنة وبسودها في حالة الاقتصاد السياسي الرأسمالي، تناقضات الرأسمالية. وتلك الآليات المتناقضة من قبيل التراكم وإعادة الإنتاج على سبيل المثال، تخلق مساحة للاستقلال النسبي للدولة وكما أشير فيما سبق، فالدولة تحتاج– لتحافظ على بقائها– إلى تشجيع عملية التراكم، أي المحافظة على عوائد اقتصادية لرأس المال في إطار معدلات الربح المنخفضة. والدولة

فى نفس الوقت مضطلعة بعملية إعادة الإنتاج، أى تنظيم العلاقات الاجتماعية المناسبة لوسائل الإنتاج، وإضفاء الشرعية عليها ويعد التعليم بوصفه جزءاً من الدولة، ساحة هامة، تنجز فيها تلك الوظائف المتناقضة،ويدور حوله النزاع و الخلاف، فالنضال والصراع يدوران أساساً فى تلك المساحة التى تصنعها التناقضات داخل الدولة والتعليم والاقتصاد، وبين كل منها .وفى إطار هذه العمليات يتم تنظيم التعليم وإعادة تنظيمه بما ينطوى غالباً على "تمهين" رجال التعليم أو تحويلهم إلى فئات بروليتارية. ولذلك من الضرورى أن يكون المعلمون والمربون جزءاً مهماً من تحليلات الإصلاح التربوي أولاً لأن عملهم نفسه قد يكون هدفا لجهود الإصلاح، وثانياً لأنه لا يمكن النظر إليهم على أنهم يمثلون فئة فعالة سياسياً من النضال الاجتماعى (Ginsburg ,1989)

وتجدر الإشارة إلى أننا حين نتحدث عن التعليم فى علاقته بالدولة، إنما نقصد بذلك، نمطى التعليم" العام" و" الخاص" من الحضانة إلى برامج الدراسات العليا حيث يسود إشراف فى مستويات محلية أو إقطاعية أو قومية.

ومع ذلك ، غالبا تتناقض عمليات التراكم وإعادة الإنتاج، ومن ثم، ففى نفس الوقت الذى تسير فيه الدولة " التراكم" وترفع بالتالى من مستوى" الحاجة" إلى رأس المال، تجدها تؤخر عملية تراكم رأس المال باستقطاعها أجزاء منه (ومن العمال) كما تمول أنشطتها(مثل التعليم) المصممة لإعادة إنتاج العلاقات الراهنة للإنتاج (العمل على استمرارها وإضفاء الشرعية عليها)

ويفسر "ديل" (١٩٨٢)R. Dale هذه الحقيقة بقوله :

"يمكن التناقض المحورى فى أنه فى حين يتقدم نمط
- الإنتاج الرأسمالى بواسطة خلق وتحقيق فائض القيمة،
فإن شروط نجاحه وإعادة إنتاجه لا يمكن تأمينها إلا
باستقطاع الدولة قسماً من هذا الفائض".

فضلاً عن ذلك، فإن أنشطة الدولة، مثل إصلاح التعليم تميل إلى أن تنطوى، كما يشير"كارنوى" و" ليفين" (١٩٨٦) Carnoy and Levin فى هذا الصدد، على إجراءات متناقضة من الجهود الرامية إلى :

"إعادة إنتاج عدم المساواة فى التعليم وفقاً لمتطلبات الكفاءة الرأسمالية، جنباً إلى جنب مع تلك التى تعمل على تكافؤ الفرص تحقيقاً للحراك الاجتماعى والمشاركة الديمقراطية"؟

إن مساهمة الدولة في تحسين أحوال رأس المال وفى نفس الوقت إضعافه، خصوصاً فى أوقات الأزمة الاقتصادية، يعد جزئياً السبب الذى من أجله تجد الدولة نفسها مواجهة بأزمات ثقة أو شرعية (Habermas, 1976) ولذلك ، يتعين معالجة إجراءات الدولة وديناميتها، بما فى ذلك جهود اقتراح الإصلاحات التعليمية وتنفيذها،ليس فحسب بعلاقتها بعمليتى التراكم وإعادة الإنتاج الاقتصاديين، بل أيضا من حيث علاقتها بأنشطة الدولة المصممة للحفاظ على شرعيتها أو إعادة تأسيسها .ويفسر " ولر" (١٩٨٨) H. Weiler ذلك بقوله.

"نظرًا لمواجهة الدولة المعاصرة حالة ضعف مزمنة فى شرعيتها، يصبح الاستعانة بالإجراءات الرمزية المحتمل إضفاؤها للشرعية استراتيجية مهمة ويبدو أن الفكرة هنا تتمثل فى تعظيم المكاسب السياسية المزمع الحصول عليها من جراء تصميم الإصلاحات التربوية،والإقلال من التكلفة السياسية لتنفيذها".

ولا تلقى مساهمات جهاز الدولة (أو المؤسسات المكونة له مثل التعليم) فى عمليات التراكم وإعادة الإنتاج فى أغلب الأحيان الالتفات و العناية المناسبة، ويؤدى الطابع الأيديولوجى لجهاز الدولة، وما يميز أداءه من استقلال نسبى إلى الوقوع فى وهم الاعتقاد بأنه جهاز باستقلال كامل، يلعب دوراً محايداً (فيما يتعلق بالطبقات الاجتماعية) (Garnoy , 1981)

ولذلك، يلاحظ "يانج" (١٩٨٠) Young، أن الدولة تستطيع أن تنشر الآراء الاجتماعية التى تريدها (مثلاً عن حركة التاريخ، والتقاليد، والمعتقدات السائدة) أو تصوغ الرأى العام نحو أفكار تعكس مصالحاً إنسانية أصيلة قائمة على أساس قرارات عامة تشارك كافة المواطنين فى اتخاذها .

ويعبر "بولنتزاز" (١٩٧٥) Poulantzas عن ذلك بقوله :

" تقوم الدولة الرأسمالية بصفة منتظمة بإخفاء خاصيتها السياسية الطبقية بواسطة توظيف معقد شامل للجانب الأيديولوجي وتقدم هذه الدولة نفسها على أنها تجسيد للإدارة العامة للناس أو للأمة".

لذلك ،فإن تحليل خطاب الإصلاح التعليمي بوصفه عملاً أيديولوجياً، يمكن أن يمثل اتجاهاً فعالاً في فهم ما يحدث بالفعل، ويقرر "روين" و" ليندنشو" (١٩٨٢) Ruin and Lindesnsho بعد مراجعة دراسة تناولت إصلاح التعليم العالي بالسويد سنة ١٩٦٨:

"يتجه تفسير الأهداف السياسية المؤثرة الواسعة مثل التنمية والمساواة وفاعلية الإصلاح وحرية الاختيار لأكثر فأكثر نحو أهداف إدارية أضيق للكفاءة والعقلانية (التكنوقراطية)".

ويضيفا أن تلك : "النظرة الجديدة. . ساعدت في إثارة مناقشات وأفكار جعلت من الممكن تفسير التطورات الراهنة في هذا القطاع، وتنشيطها وتقديم تبريرات لها".

ولكن، من الخطأ الوقوع في وهم الاعتقاد بأن كل المهتمين بإصلاح المدرسة يقومون بعملية مقصودة لتشويه المعلومات المطروحة حول التعليم في المستويات المحلية والوطنية والعالمية. بل أن المقصود هنا الإشارة إلى أن هؤلاء الذين يملكون إمكانات أكبر للهيمنة على الأنماط العامة والخاصة لإنتاج الخطاب وتوزيعه جماهيرياً، يتجهون إلى تعريف القضايا الرئيسية في طرق معينة من شأنها تشكيل الخطاب بأكمله. إن استخدام وسائط الإعلام الجماهيرية والتقارير الحكومية والمؤسسات الاقتصادية الخاصة، أو ممثلي الوكالات الدولية، يمكن النظر إليها باعتبارها استراتيجيات لإنجاز هذه المهمة.

الخلاصة

تعرضنا في هذه الورقة للتفسيرات المختلفة المطروحة حول إصلاح التعليم في المستوى الوطني ومستوى النظام العالمي. ومن الواضح أن المرء لا يمكنه تحقيق فهم كامل للآليات السائدة في الأمم والمجتمعات المحلية دون أخذ تطورات النظام العالمي في الاعتبار. ونحسب أن تلك المقولة صادقة في مجتمعات المركز سواء كانت "رأسمالية" أو "الاشتراكية" لا في دول العالم الثالث التي تشكل الهوامش في النظام العالمي الحرمي فحسب. لذلك حين نتناول جهود الإصلاحات التعليمية في أي بلد أو منطقة يتعين علينا فحص كيفية مساهمة البنية العالمية والإطار الأيديولوجي في تقييد الأفراد والجماعات من القائمين على عمليات النقل المتصلة بالتعليم، ومعاونتهم في نفس الوقت في هذه الجهود وهذا يعني توجيه الانتباه إلى عمل الاقتصاد العالمي، وإلى مضمون وعمليات إنتاج الأفكار وتوزيعها في النظام الاقتصادي العالمي، وإلى تدخل المنظمات الدولية ووكالات المعونة الثنائية، والمؤسسات الاحتكارية، والجامعات والشركات المتعددة الجنسية.

ولا يتطلب أخذ مستوى النظام العالمي في تحليلاتنا مأخذاً جاداً أن نغفل المستوى القومي (المحلي أو المتعلق بمنطقة ما) للآليات الثقافية والاقتصادية والسياسية. ومن ثم، فنحن نزعم مع "سيمونز" (١٩٨٣) Simmons:

" إن إصلاح التعليم.. يتشكل بواسطة تفاعل مركب من عوامل محلية وقومية وعالمية".

أو كما يفسر " ورث" و" هارمون" (١٩٨٦) Wirt and Harmon هذه الظاهرة بقولهما.

" تعمل الاعتبارات القومية كالمنشور في ظاهرة انكسار الضوء تعكس وتعدل من التأثيرات العالمية، دون إعاقتها في جملتها".

كما أننا وجهنا عناية خاصة إلى مفهوم "الدولة" وإلى أسلوب عملها فى علاقتها بآليات النظام العالمى وأشرنا أيضاً إلى المفاوضات التى تجرى بين الجماعات داخل النظام التعليمى وخارجه، بحسب ما أوضحته "آرشر" (١٩٧٩) Archer فى مناقشتها لعمليات التشكيل السياسى،والنقل الثقافى الخارجي،والمبادرات الداخلية.

ومن ثم، يتعين النظر إلى رجال التعليم والجماعات الأخرى فى أى مجتمع بوصفهم يطرحون أهدافاً، ويصممون استراتيجيات، ويستعدون بأيديولوجيات وقوى سياسية ومصادر تمويلية فى نضالهم لتحقيق هذه الأهداف. ولقد اقترح "لفين" (١٩٨٢) Levin على سبيل المثال أنه حتى تصدر المبادرة المتعلقة بإصلاح التعليم عن قوى خارجية تميل إلى توجيه هذا الإصلاح بحيث يمثل مطالب الصفوات الاقتصادية فى تحقيق مزيد من الترابط بين التعليم والاقتصاد فإن: "النظام التعليمى يقاوم وفى ذات الوقت يتلاءم مع الإصلاحات ويوضح" أبل" (١٩٨٦) Apple هذه النقطة قائلا: "ليست المدرسة مرآة سلبية بل قوة إيجابية".

ولا يرجع السبب فى تضمن تحليلاتنا الأطر البنيوية والأيديولوجية لكلا من مستوى النظام العالمى والمستوى القومى المحلى للأنظمة التعليمية ، الرغبة فى بيان كيف تتحدد الأنشطة المتضمنة فى خطاب الإصلاح التعليمى وإجراءات تنفيذه، بل أن مغزى هذا الطرح يتمثل فى تأكيد أن آليات النظام العالمى تشكل بعدًا مهمًا فى حلبة الصراع الدائر بين الجماعات الإنسانية حول تنظيم التعليم وأهدافه ومناهجه وطرائق تدريسه وتمويله.... إلخ.

ولئن كنا نتفق مع "ورث" و"هارمون" (1983 a) ومع غيرهما ممن بحثوا فى إطار نظرية التوازن أهمية تحليل التفاعل بين النظام العالمى والمستويات الأخرى، فإن ذلك الاتفاق لا يقتضى منا تبنى افتراضاتهم الأخرى التى أقاموا بحوثهم على أساسها، ولقد أوضحنا هنا أن مواطن القوة فى منظورات الصراع عن توقيت الإصلاحات التعليمية واتجاهاتها بالمقارنة لمنظورات التوازن.

وثمة اتفاق فى هذا الخصوص بين تحليلاتنا وما يزعمه "سيمونز" (1983 b) حيث يقول:

"يبدو أن الدليل التاريخى والإحصائى يقلب الموازين لصالح نظرية الصراع".

على أى حال، فلقد استخلصنا النتيجة المتصلة بالقوة التفسيرية لاتجاه الصراع من أسس مختلفة إلى حد ما عما اعتمد عليه "سيمونز" فى نتائجه. فلقد أقام نتائجه على أساس مفهوم ينطوى على كثير من التبسيط لأنموذجى التوازن والصراع. ويبدو أنه يفترض أن وجود صراعات،واختلافات مكشوفة حول الإصلاح، يستبعد اتجاهاً توازنياً. وينتهى على سبيل المثال، إلى أنه :

" من المحال تحليل تجربة إصلاح التعليم ما لم نفحص منظماً ظروف الصراع والقوة".

ومن المؤكد أن مفهوم "القوة" ليس غريباً على تقاليد نظرية التوازن. كما أن الصراع الظاهر يمكن فهمه من منظور توازنى باعتبار أنه وظيفى (أو غير وظيفى)، بنفس المعنى الذى ينظر فيه إلى الانحراف على أنه وظيفى: يعمل على كشف النقاب عن حدود الأبنية الراهنة والقيم السائدة ويطرح أشكال التغير المطلوب لإعادة إقامة التوازن حين تتغير أبعاد أخرى من النظام.

بيد أن القضية الأساسية من منظور الصراع ليست فيما إذا كان الصراع المكشوف يحدث أو لا يحدث ، بل تكمن بالأحرى فيما إذا كانت مصالح الطبقات الاجتماعية المختلفة، والجماعات العرقية/ الأثينية والقومية أو المرتبطة بالجنس فى حالة صراع داخلى وأساسى.

وخلاصة لما سبق، لا يمكن فهم توقيت إصلاح التعليم واتجاهات فهمًا دقيقًا عن طريق إدارك المجتمع باعتباره نظامًا متوازنًا يسعى باستمرار نحو المحافظة على توازنه،ويتميز بعلاقات اتفاق تنتشر بواسطة الإقناع ،ويقود هذا مجموعة ممن يملكون "قوى أخلاقية" moral force إن ما يتعين أن نبدأ به تحليلاتنا هو افتراض أن المجتمع سواء فى مستوى النظام العالمى أو المستوى القومى يزخر بطبيعته بالصراع. فأصحاب القوميات والمنتمين للطبقات المختلفة والجماعات الجنسية والعرقية تحتل جميعها مواقعًا متفاوتة من علاقات السيطرة والخضوع الراهنة. ولذلك،

نجد دوماً فى هذه الجماعات من يرغب أو يسعى نحو إعادة تنظيم التعليم لخدمة المصالح الخاصة لفئاته الاجتماعية.

وعموماً، فإنه فى كل الأوقات، من المرجح أن تعبر جماعات عديدة (داخل التعليم وخارجه) عن أوجه نقد متباينة للتعليم، وتطرح وجهات نظرها فى "الإصلاحات" المطلوبة. وقد تصبح بعض هذه الأفكار والحلول المقترحة، وليس من الضرورى كلها، جزءاً من جهود واسعة النطاق لإصلاح التعليم، وذلك حين تبلغ الصراعات الاقتصادية والثقافية والسياسية موقفاً متأزماً.

لكن، من ناحية أخرى، ينبغى أن نشير إلى أننا لا نطرح فى هذه الورقة مجرد أنموذج "ويرى" لصراع الجماعات من أصحاب المكانات الاجتماعية المختلفة، لأن تنظيرنا لمجال هذا الصراع يتناوله باعتباره يعج بالتناقضات البنيوية الأساسية. وهذه التناقضات تقيد، كما تساعد فى نفس الوقت فكر وحركة مجموعات مختلفة من الفئات الاجتماعية النشطة. فهى تمثل قوى دفع وتعميق تنطلق منها الجماهير فى تشكيلها الاجتماعى للواقع بما فى ذلك طرق تشكيل وإعادة تشكيل التعليم.

ومن المرجح، ترتيبا على ذلك، أن يتواتر إصلاح التعليم فى فترات الأزمات الاقتصادية وإعادة تشكيل النظام العالمى، وما يرتبط به من مآزق اقتصادية وسياسية أخرى تحدث داخل الدول القومية حين يتعذر استخدام التنظيمات الأيديولوجية والبنيوية الراهنة للعمل على تجاوز التناقضات بنجاح (مثل تناقضات عمليات التراكم وإعادة الإنتاج).

ويحتل الصراع مكانة فوق هذه المساحة التى أوجدتها التناقضات (أو فرص حركة التى أتاحتها)، لا فى التعليم فحسب، بل فى قطاعات أخرى من الدولة، فى المجال الثقافى وفى الاقتصاد. وما لم تتواجد حركة جماهيرية مستقلة نسبيًا ومنظمة بكفاءة، فمن المحتمل أن تستخدم الصفوة الاقتصادية وحلفاؤها أدوات إنتاج المعرفة وتوزيعها التى تسيطر عليها، ونفوذها العظيم فيما يتعلق بوضع سياسات الدولة وقراراتها، وموقعها المهيمن فى مجال الاقتصاد، لتشكيل اتجاه خطاب الإصلاح التعليمى والإجراءات المتصلة بتنفيذه.

ولكن، بسبب التناقضات القائمة داخل أنظمة الاقتصاد والتعليم والدولة، وبينها،فإن هذا التشكيل لا يتجه دائماً إلى نفس السبيل، كما ولا يعمل فى المدى القصير- فى كل أبعاده- لصالح الصفوة الاقتصادية . فساحة التناقضات هذه توفر بعض الفرص لمشاركة جماعات أخرى فى تشكيل خطاب الإصلاح والحركة المتصلة به بما يتفق مع مصالحها .كما أن الصفوات الاقتصادية والسياسية أثناء سعيها لتحقيق" المطالب البنيوية" لكل من التراكم accumulation وإعادة الإنتاج reproduction تجد نفسها فى المدى القصير تعمل بطرق يبدو أنها تحقق مصالح جماعات أخرى، لكنها فى المدى البعيد تساعد فى دعم العلاقات الاجتماعية وإعادة تنظيمها فى ضوء مصالحها الخاصة.

وفى هذا السياق فلقد تبنينا فى هذه الورقة منظوراً للصراع- وليس اتجاهاً توازنياً- سعيًا لتجنب تلك المشكلة التى أشار إليها" بولستن" (١٩٨٣) Paulston والتى تتلخص فى أن معظم دراسات الإصلاح التربوى التى قامت على أساس افتراضات نظرية التوازن:" تمثل تقديراً مبستراً وغير حكيم وتقتصر بشكل مبالغ فيه على الأبعاد الفنية فقط لقضية لماذا تحدث الإصلاحات وكيف تحدث" .

إن السعى لتحقيق فهم نظرى وسياسى للمستويات المختلفة للآليات المرتبطة بخطاب الإصلاح التعليمى والحركة المترتبة عليه فهماً يحيط بكافة الأبعاد ويتسم بالحكمة ،ليس مجرد "تمرينًا أكاديمياً"، ولا يهدف فقط إلى توجيه عمليات صياغة السياسة وتنفيذها كما يضطلع بها القائمون على شئون الحكومة حالياً أو فى المستقبل. ويجب أن يتسم فهمنا لهذه الظاهرة بالعمق بحيث تمكن من وضع خطط العمل التقدمى والإجراءات السياسية له، تلك التى تحتاجها الجماعات التى تسعى إلى تغيير العلاقات الاجتماعية الراهنة، بما فى ذلك التربويين.

وهذا ليس معناه الزعم بأن الجهود الرامية للتدخل فى خطاب الإصلاح التعليمى وعمليات النقل المتصلة به، يمكنها أن تحل محل الأنواع الأخرى من النضال الاجتماعى. إن الاقتراح الذى نطرحه هنا لتوجيه انتباهنا ومناشطنا إلى مستويات البنية الفوقية وما يرتبط بها من جوانب أيديولوجية (مثل مؤسسات النظام التعليمى والدولة)، لا ينطوى على القول بأن تغيراً

جذرياً يمكن أن يحدث دون نضال من أجل تغيير البنية الاقتصادية كما ينادي بذلك بعض رجال التربية المنتمين للاتجاهات الراديكالية(١٩٧٨) Esptein .

إن ما نطرحه يتلخص فى أنه بسبب التناقضات الكامنة فى الاقتصاد والثقافة والدولة، فقد يكون لبعض التدخلات الممكنة فى خطاب وإجراءات إصلاح التعليم آثاراً تقدمية على الأقل فى المدى القصير... علاوة على ذلك فإن خبرة الجماعات المتباينة وما يتحقق بينها من تضامن، والتى قد تنشأ فى إطار مثل هذا النشاط، قد تسهم فى بناء حركات اجتماعية وسياسية تعنى بقضايا أرحب، منها معارضة عدم المساواة على أساس جنسى أو عنصرى، وعدم التكافؤ فى العلاقات الاجتماعية،وقضية تغيير النظام الاقتصادى العالمى إلى نظام يبنى أساساً لتلبية حاجات الإنسان كمقابل لنظام يقوم على خلق الأرباح.

ولذلك، ففى حين أننا لا نسعى للاحتفاء بإصلاح التعليم باعتباره يفيد بالضرورة تغييراً نحو الأفضل،كما يصنع أنصار اتجاه التوازن، لا نوافق أيضاً على ما وصل إليه" فرانك" (١٩٦٩ Frank) من نتائج مؤداها أنه :

" يتعين على المثقف وعلى الفكر الماركسى أن يقرر هل يبقى محصوراً فى الداخل يسير فى إطار الاتجاه الإصلاحى، أو يتجه إلى الخارج مع الجماهير صانعة الثورة".

وكما قدمنا . ففى ضوء التناقضات داخل التعليم والثقافة والدولة،وداخل أنظمة الاقتصاد القومية والعالمية، قد يكون ممكناً مزاولة مناشط إصلاحية وثورية ومد آفاق النصر- فى ذات الوقت- نحو تحقيق تغير جذرى بواسطة كل من الاستراجيتين.

REFERENCES

Altbach, p (1974), Comparative university reform, In p. Altbach (Ed), **university reform: Comparative Perspectives For The Seventies** (PP,1-14). Cambridge, MA: Schenkman.

Altbach, p. (1982), Servitude of Mind ? Education, Dependency, and neccolonialism. In P. Altbach, R. Altbach. R. Amove& G. Kelly (Eds). **Comparative Education** (pp. 463- 84). New York: Macmillan.

Altbach, p . (1988), International organizations, Educational Policy , and research: A Changing balance . Comparative Education Review 32(2): 137-42.

Apple , M (1986) Ideology , Reproduction and Educational reform. In p. Altbach &G Kielly (Eds.) New approaches to **Comparative education** (pp. 51-71) Chicago: University of Chicago Press.

Archer, M.(1979) **Social origins of educational Systems** . London: Sage. Archer, M. (1981) On Predicting the behaviaur of the educational system: an extended review . **British Journal of Sociology of Education** 2 (2) : 211-19 .

Amove, R. (1982), Compative education and world system analysis in P. Altbach, R. Amove & G. Kelly (Eds). **Comparative Education** (pp. 453-68(New York: Macmillan.

Banks, J. (1987) The social Studies, ethnic diversity, and social change **Elementry School journal** 87(5): 531-43.

Baudelot, C.& Establet, R. (1971) **Capitaliste**. Paris : Maspero.

Beeby, C.(1966), **The quality of education in developing Countries**. Cambridge: Harvard University Press.

Berman, E. (1993) **The influence of the carnegie, Ford, and Rockefeller Foundations on American foreign Policy: The Ideology of Philanthropy**. Albany: State University of New York Press.

Boli,J, Ramirez, F.,& Meyer, J.(1986) Explaining the origins and expansion of mass Education . In. P.Altbach& G.Kelly(Eds) New approaches to Comparative education (p p. 105-30) Chicago: University of Chicago Press.

Boli- Bannett, j. (1979) The ideology of expanding state quthority in national constitutions, 187001970. In J. Meyer and M. Hannan (Eds.) National development and the world System: Educational economic and Political Change, 1950- 70 (pp. 222-37) Chicago: University of Chicago Press.

Bowles, S.& Gintis, H. (1976) Schooling in Capitalist America. Boston: Routledge and Kegan Pau

Campbell, D.(1982) Experiments as arguments. **Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization.** 3(3): 327-37.

Carnoy M. (1970) International educational reform. The Ideology of efficiency. In M. Carnoy & H. Levin (Eds.), **The Limits of educational reform** (pp. 245-66) New York: Longman.

Carnoy ,M. (1982) Education, Econmy and state , In M. Apple (Ed) Cultural and economic reproduction in education: Essays on classe, ideology and the state (pp. 79-126). Boston: Roston: Routledge and Kegan Paul.

Carnoy, M. (1986), Education for alternative development In P. Altbach & G. Kelly (Eds.) New approaches to **Comparative education** (pp. 73-90) Chicago: University of Chicago Press.

Carnoy , M. & Levin, H.(1986) Educational reform and class contlict, **Journal of Education** 168(1): 35 –46.

Chase – Dunn, C. & Rubinso (1979) Cycles, trends . and new departures in world- system development. In J. Mever and M. Hannan (Eds) . **National development and the world system: Eductional, economic and political change,** 1950- 70 (pp. 276- 96). Chicago: University of Press.

Collins, R. (1979) **The credntial Society: An historical Sociology of education and Stratification.** New York: Academic Press.

Coombs, P. (1968) **The world educational crisis : A system analysis.** New York : oxford University Press.

Coombs, P. (1985) The world crisis in education: The view from the eighties. New York: oxford University Press.

Coser , L. (1962)Some functions of deviant behavior and normative flexbility, **American Journal of Sociology** 68 (September): 172-81.

Dale. R. (1982) Education and the Capitalist state: Contributions and contradictions. In M. Apple (Ed). **Cultural and Econonomic Reproduction in Education: Essays on class ,ideology and the state** (pp. 127- 61) Boston: Routledge and Kegan Paul.

Dentler, R.& Erikson, K(1959) The functions of deviance in groups. **Social Problems** 7 (Fall): 98:107.

Dunn, W (1982) **Reform as Arguments. Knowledge : Creation Diffusion, Utiliuzation** 3.(3): 293-326.

Epstein, E. (1978) The Social control thesis and educational reform in dependent nations . Theory and Society 6:255-76.

Flszman ,J. (1982) Educational and equality of opportunity in Eastern Europe. In p.Altbach, R. Amove & G. Kelly (Eds.) **Comparative education,** (pp. 381410) Now York: Macmillan.

Frank, G. (1969) **Latin America: Underevelogment of revolution?** New York: Monthly Review Press.

Ginsburg, M. (1988) **Contradictions in teacher education and society: A Critical analysis**. New York: Falmer Press.

Ginsburg , M. (1989) El Process de trabojo la accion politica de los educadores : Un analisis comparado (The labor Process and Political Action of educatours : A **comparative analysis Revista de educatros,** May L June.

Ginsburg, M., Wallace ,& Miller, H. (1988) Teachers, economy and the state: An English example . **Teaching and Teacher Education** . 4 (4) : 317-37.

Gonxalez , G. (1982) Imperial reform in the neo- colonies: The University of basic plan for higher education in Colombia, **Journal of Education,** 164 (1) :330-50.

Grace, G. (1987) Teachers and the state in Britain: Achanging relation In M. Lawn& G. Grace (Eds.) (**Teachers: The Culture**

and Politics of work pp. 198-228) London : Faler Press.

Green, T. Ericson, D., & Seidman , R. (1980) **Predicting the behavior of rhe educational System**. Syracuse University Press.

Gumbert, E. (1988) introduction. In E. Gumbert (Ed) **Making the future: Politics and educational reform in the United States, England, the Soviet Union, China, and Cuba** (pp.3-8) Atlanta: Center for Cross cultural Education, Georgia State University.

Habermas, J. (1979) Conservatism and capitalist crisis **New Left Review,** 115 (May, June): 73-86.

Hannan, M. (1979) The dynamics of ethnic boundaries in modern states . In J. Meyer and M. Hannan (Eds.) **National development and the world system: Educational, economic and political change 1950-70** (p p. 253- 75). Chicago : University of chicago Press (Hargreaves, A91986).

Holloway, J& Picciotto, S (1978), **State and capital: A Marxist debate.** London: Edward: Edward and Amold.

Hopkins T. & Wallerstein, E. (1979), **World- Systems Analysis: Theory and methodology** Volume 1. Beverly Hills: Sage .

Inkeles A and Sirowy (1984) Convergent and divergent trends in national educational systems In G. Lenski (Ed) **Current Issues and research in macrosociology.** Leiden: E. J. Brill.

Katz , M. (1975) Class, bureacracy, and Schools: The **illusion of educational change in America** (expanded edition) New York: Praeger.

Katz, M. (1968) **The irony of early School reform: Educationa innovation in mid- nineteenth century Massachusrtts.** Boston: Beacon Press.

Klees, S.& Wells, S. (1988) Economic evaluation of education : Acritical analysis in the context of applications to educational reform in El Salvador. **Educational Evaluation and policy Analysis 5** (3) : 327-345.

Levin, H. (1982) The dilemma of comprehensive secondary School reforms in westerm Europe. In P. Altbach , R. Amove, & g. kelly (Eds.), **Comparative education** (pp. 319-35) New York : Macmillan.

Lilge, F. (1977) Lenin and the politics of education. In. J. Karabel and A. H . Halsey (Eds.) **Power and ideology in education** (pp. 556-72). New York : Oxford University Press.

Mclennan, G. (1984.) **State and society in contemporary Britain.** Cambridge: Polity Press.

Merritt, R. and Coombs, F(1977) Politics and educational reform, **Comparative Education Review,** 73-247: (3-2) 21.

Merton , R. (1968) Manifest and Latent functions. **In Social theory and social structure,** enlarged edition (pp. 73-138). New York . Free Press.

Meyer J. & hannan, M , (1979) Issues for furthar comparative research. In. J. Meyer and M.Hannan (Edw.) **National development and the world system : Educational,**

Economic and Political Change, 1950- 70 (p p. 297-309). Chicaho: University of Chicago Press.

Meyer. J. & Hannan, M,(1979 b) **National development in a changing World system : Education, economic and Political change, 1950 – 70** (PP. 3-16). Chicago : University of Chicago Press.

Offe, C. & Ronge, V. (1981) Theses on the theory of the state. In R. Dale, G. Esland, R. Ferguson, & M. Mac Donald (Eds.) **Education and state: Volume 1, Schooling and the national interest** (PP. 77- 86). Sussex : Open University Press.

Paulston, R. (1977) Social and educational change : conceptual frameworks. **Comparative education Review** 21 (2/3): 370- 95.

Paulston, R. (1980) Education as anti-structure : Non-formal education in social and ethic movements. **Campartive Education,** 16 (1): 55-66.

Paulston, R. (1983) Conflicting theories of educational reform. In J. Simmons (Eds.) **Better Schools: International Lessons for Reform** (PP. 21-70). New York: Praeger.

Poulantzas, N. (1975) **Classes in contemporay capitalism.** London: New Left Books.

Quick, R. (1868), **Educational reformers.** London: Longmans Green

Ramirez, P. & Boli Bonnott, H. (1982) Global Ratterne et educational institutionalization. In P. Altbach, R. Arnove, & G. Kelly (Eds) Comparative education (PP. 15-86), New York. Macmillan.

Ramirez, F. & Rubison, R. (1979) Creating members: The Political incorporation and expansion of Public education. In J. Meyer and M. Hannan (Eds.) **National development and the world system: Educational, economic and Political change, 1950-70** (PP. 72-84). Chicago: University of Chicago Press .

Ramirez, F. & Weiss, J. (1979) The Political incorporation of Woman. In J. Meyer and M. Hannan (Eds.) **National development and the world system: Education, economic and Political change, 1950 – 70** (PP. 238-52) Chicago : University of Chicago Press.

Ruin, O. & Lindenjo, B. (1982) U 68 – A study of the origins of the reform of higher education. **R & D for Higher Education 4:** 1-13 (ED 224400).

Rymalov, V. (1978) **The world capitalist economy : Structural change, trends and Problems.** Moscow : Progress Publishers.

Sack, R. (1981) A Typology of edcational reforms. **Prospects** 11 (1): 39 – 59.

Silva, E. (1980) Cultural auronomy and ideas ntrantsit: Notes from the Canadian case. **Compartive Education Review** 24 (1): 63-72.

Silva, E. (1980b) Maple Leaf, British bough, American branch: Canadian higher education in developmental perspective. In I. Spitzberg (Ed.) **Universities and the international distribution of Knowledge.** New York: Praeger.

Simmons, J. (1983a) The approach of the study. In J. Simmons (Eds.) Better Schools: International Lessons for Reform (PP. 71 85) New York Praeger.

Gimmons, J. (1983b) Reforming education and Society The enduring quest. In J. Simmons (Eds.) **Better Schools: International Lessons for Reform** (PP. 400-32), New York: Praeger.

Spaulding, S. (1988) Prescription for educational reform: Dilemma of the real world. **Comparative Education** 24 (1): 5-17.

Urry, J. (1981) **The anatomy of capitalist societies.** London: Macmillan .

Wallerstein, E. (1974, 1980, 1988), **The modern world system**, 3 volumes. New York: Academic Press.

Weiller, H. (1988) The Politics of reform and nonreform in French education. **Comparative Education Review 32** (3): 251 – 65. Weiler, H. (1982) Educational Planning and Social change: a critical review of concepts and Practioes. In P. Altbach, R. Arnove, & G. Kally (Eds). **Comparative education** (PP. 105- 18). New York: Macmillan.

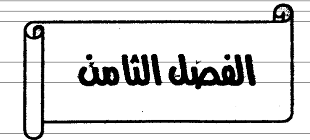
Writ, F. Harman, G. (1986a) Introduction: Comparing educational Policies and international Currents. In F. Writ & G. Hannan (Eds.) **Education recession and the world village : A Comparative Political economy of education** (PP. 1-7). Philadelphia : Falmer.

Writ, F. & Harman, G. (1986b) The editors: A view from across the board: the international recession and educational

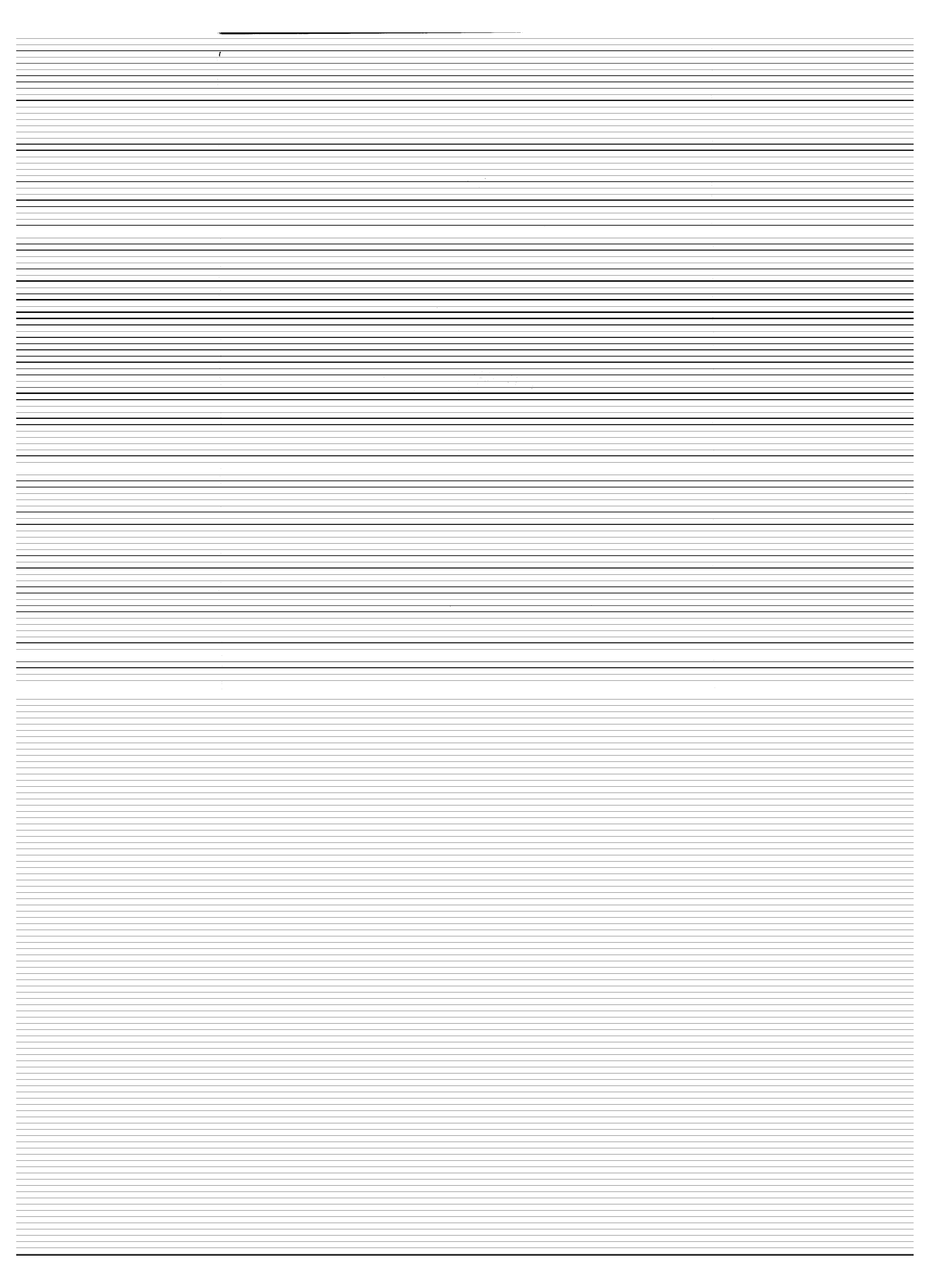
policy. In F. Writ & G. Hannan (Eds.). **Education recession and world village : A comparative Political economy of education,** (PP. 163-80) Philadelphia : Falmer.

Young, T. (1980, August) **The Public sphere and the state in capitalist society,** Paper presented at the American Socioliggical Association annual meeting, New York (distributed by the Red feather Institute).

Zachariah, M. (1986) comparative educatours and international development Policy. In P. Altbach & G. Kelly (Eds.) **New approaches to compartive education** (PP. 91-104) Chicago: University of Chicago Press.



العولمة والتعليم



الفصل الثامن
العولمة والتعليم (*)

"كافة الأنظمة كاذبة ، لا يقل فى ذلك نظام ماركس عن نظام أرسطو- على أى حال ، فلربما يشهد كليهما جانبًا كبيراً من الحقيقة"[1].

نيكولاس س. بيربلس، وكارلوس ألبرتو توريس
ترجمة: د. كمال نجيب(**)

من التعليم فى عصر التنوير إلى التعليم المتعولم:
أفكار تمهيدية :

يجمع هذا الكتاب معًا مجموعة مرموقة من المؤلفين العالميين بهدف مناقشة موضوع كيفية تأثير العولمة على سياسة تعليم الدول القومية فى العالم. يتبنى والمؤلفون يتبنون وجهات نظر مختلفة حول "العولمة" . إذ يشير المصطلح من وجهة نظر بعضهم إلى ظهور مؤسسات متخطية للقوميات Supranational ، تشكل قراراتها وتقيد بدائل السياسات الخاصة بأى دولة؛ وفى رأى بعضهم الآخر تفيد "العولمة" التأثير الواسع للعمليات الاقتصادية العالمية، بما فى ذلك عمليات الإنتاج والاستهلاك والتجارة وتدفق رأس المال والاعتماد المتبادل فى الجوانب المالية، ويعتقد فريق ثالث من هؤلاء المفكرين أن العولمة تشير إلى نشأة الليبرالية الجديدة بوصفها خطابا مهيمنا

(*) هذه ترجمة لدراسة كل من :
Nicholas, C. Burbulesand Carlos Alberto Torres
الواردة فى مقدمة كتابيهما الذى قام بتحريره تحت عنوان :
Globalization and Education ; Critical Perpectives, Routledge, New York, 2000, PP. 1-26.

(**) أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة الإسكندرية .

للسياسات، فى حين تعنى بالنسبة لفريق آخر ظهور أنماط ثقافية، ووسائط إعلامية،وتكنولوجيا اتصالات عالمية جديدة، تشكل جميعها علاقات الانتماء والهوية والتفاعل داخل وعبر السياقات الثقافية المحلية؛ ويرى آخرون أن" العولمة" تمثل بصفة أساسية مجموعة من التغيرات المدركة؛ أى أنها تكوين أو معنى يستخدمه صناع سياسة الدولة لنشر نوازع التأييد للتغيرات الجارية وخنق أى معارضة لها، ذلك لأن "قوى أعظم" (التنافس العالمى، والاستجابة لمطالب البنك الدولى وصندوق النقد الدولى، والالتزامات الخاصة بالتحالفات المحلية، إلى غير ذلك من قوى) من شأنها إبقاء الدولة القومية" بلا خيار" آخر سوى أن تلعب مجموعة من الأدوار الكونية ليست من صنعها . وبطبيعة الحال، فإن كل من هؤلاء المفكرين، يتناول التفاعلات المعقدة لهذه الأبعاد المتنوعة بأوزان مختلفة وفى علاقات متباينة.

لقد طلبنا من كل مفكر من هؤلاء المفكرين أن يركز على مفهوم محدد اعتقدنا أنه محورى فى عملية فهم الأثر الخاص للعولمة على السياسة التعليمية وممارساتها،مفاهيم يجرى إعادة التفكير فيها وإعادة تعريفها فى هذا السياق الكونى (الواقعى أو المدرك) هذه المفاهيم تتضمن" الليبرالية الجديدة"،" الدولة" ،" إعادة التنظيم"،" الإصلاح"، " الإدارة"، نظريات المرأة " الأنثوية" Feminism، " الهوية"، "المواطنة" ، " المجتمع المحلى أو الحى"،" التعددية الثقافية"،" الحركات الاجتماعية الجديدة"، " الثقافة الشعبية"، و"المحلى" (كمقابل/ وفى علاقة مع "الكونى") . ومن الواضح أن هذه لا تعكس فقط تغييراً فى المفاهيم بل أيضا تغييراً فى العلاقات، والممارسات ، والتنظيمات المؤسسية.

ومن ثم ، فإن تركيز هذا الكتاب ينصب على القضية التالية: كيف أن إعادة التفكير فى هذه الأفكار الأساسية توحى بتغيرات جوهرية فى طرق تشكيل المجتمعات لسياساتها التربوية وممارساتها . وفى حين أن هذا العمل يتصل أساسًا بالنظرية، فإن المناقشات تنطوى على متضمنات محددة وواقعية حول كيفية تغير التعليم فى عالم اليوم ومقتضيات تغييره فى المستقبل استجابة للظروف الجديدة.

وهذا العمل هو عمل تقدى من حيث أن المؤلفين يرفضون قبول التكوينات الخاصة التى تتخذها العولمة بوصفها" معطى" مسلماً به، ويطرحون أسئلة تشككية حول الرابحين والخاسرين فى ظل هذه المجموعة الجديدة من القواعد . وبقدر الاتساع الذى أصبحت معه العولمة (مدركة بطريقة معينة) على أنها خطاب أيديولوجى يدفع إلى التغير بسبب ضرورات وحاجات ملحة مدركة استجابة للنظام العالمى الجديد؛ فإننا نريد أن نطرح وجهة نظر تصحيحية لمواقف المتحمسين للعولمة،ونشير إلى أنه حتى مع حدوث هذه التغيرات، فمن الممكن أن تتغير بطرق مختلفة أكثر تحقيقاً للمساواة والعدالة. ومن وجهة نظرنا، فالتربويون بصفة خاصة يتعين عليهم أن يدركوا القوى التى تساند هذه الاتجاهات، ويتأملوا متضمناتها المتصلة بتشكيل وتقييد خيارات السياسات والممارسات التربوية المتاحة، فى حين يقاومون أيضاً لغة "الحتمية" التى تقود غالباً إلى " وصفات" معينة للسياسات.

أحد الطرق التى يمكن بواسطتها إعادة فحص الحتمية الظاهرية للعولمة يتمثل فى وضع الجدل الراهن فى إطار تاريخى. والحق، أن شيئاً ما يبدو أنه يتغير فى مجال التعليم. وهذه التغيرات ظلت تحدث على مدى فترة زمنية طويلة. ومن منظور التنوير، لا يوجد ما هو أكثر "تفرداً" وأكثر "حميمية" وأكثر "خصوصية ومحلية" من عملية التربية التى ينمو بمقتضاها الأطفال والنشء فى سياق اكتساب ثقافة أسرهم وبيئتهم ووطنهم وتعلمها وقبل نشأة مؤسسات التعليم العام، كانت تربية النخبة تتم بواسطة معلمين يعملون مع تلاميذهم فى إطار بالغ الفردية. ومثلت تربية العقل، وتعهد قدرات الفرد ومواهبه مبدءاً أساسياً. وفى سياق طبقى مغاير، يتصل بأبناء الأسر الريفية أو الطبقات العاملة، كانت أيضاً تربية الأطفال وتنشئتهم شأناً شخصياً، يحكم مساراته الأسر وأعضاء المجتمعات المحلية. ويمكن النظر إلى التلاؤم مع ثقافة الجماعة، سواء كانت ثقافة محلية أو وطنية، والتوافق مع أسلوب حياة الجماعة على أنه الهدف التربوى الرئيسى الذى يتقاطع عبر هذه السياقات.

وحين نشأت المدارس كمؤسسات عامة، بعد ذلك، استمرت هذه الفكرة عن المسئولية الأسرية والمحلية عن عمليات تنشئة الصغار. فلقد تم تعزيز فكرة قيام المدارس بعملها فى إطار

الأسر والمحليات بواسطة بنية السياسات التى تدعم ضبط المجتمع المحلى للمدارس، واضعة المتعلم فى علاقة مع الاحتياجات التعليمية المألوفة والمباشرة، حاجات الهوية، والانتماء، والمواطنة، وأدوار العمل التى تستجيب لسياق قريب من الأطفال والأسر.

ويمكن مشاهدة تنفيذ نفس الدينامية فى مستوى مختلف حتى فى أنظمة التعليم المتشددة فى مركزيتها وقوميتها: فالسياسات تدعم مسايرة التقاليد الوطنية والتوحد معها، لمجتمع أوسع،وسياق أكثر اتساعاً للمواطنة ومسئوليات العمل، ولكن مع كل ذلك، يظل سياقاً تتأسس فيه ظروف الانتماء على أساس صلات القرابة المكانية والتجانس (بالرغم من أن الانشقاقات هنا بين المحلى والوطنى يمكن أن تكون- ولا تزال- عرضة للإثارة).

وتذهب متضمنات هذه العملية التربوية- خصوصاً حين تصبح شأناً عاماً- إلى أبعد من مجرد تنمية الذات الفردية. وكما يعلمنا مجال اقتصاديات التعليم، فإن تعليم الجماهير أمر له كلفة وعائد على المجتمع كله، ولذلك فإنه ليس مجرد إنفاق بل أيضاً استثمار. لذا، فإن المتضمنات السياسية للتعليم تتخطى ظروف الفرد المتعلم وتمثل مجموعة استراتيجية من القرارات التى تؤثر فى المجتمع بأكمله. من هنا ، تظهر أهمية التعليم بوصفه سياسة عامة ودور الدولة فى هذه السياسة [٢].

هذه العملية الديالكتيكية لبناء الفرد كذات وكعضو فى مجتمع أوسع، تنطوى- كما تفترض التقاليد الغربية- على الحاجة إلى المحافظة على إنجازات الحضارة فى إطار عملية تنشئة أعضاء كل جيل من الأجيال الجديدة. وأضحت هذه العملية أكثر من مجرد ضرورة ملحة بعد أن أصبحت الدولة- القومية كياناً محاطاً بحدود يتم فى إطارها إدارة وضبط العملية التعليمية. فالأنظمة التعليمية تعمل فى ظل رعاية دولة قومية تضبط، وتنظم، وتنسق، وتشرع، وتمول، وتصدر الشهادات لعمليتى التعليم والتعلم. ولا غرابة أن يكون الهدف الرئيسى للنظام التعليمى المنظم على هذا النحو هو بناء مواطن يدين بالولاء للمجتمع وقادر على المنافسة.

والسؤال الذى نواجهه الآن هو: إلى أى مدى تأثر المشروع التربوى بعمليات العولمة التى تهدد استقلالية أنظمة التعليم الوطنية وسيادة الدولة- القومية بوصفها حاكماً نهائياً فى المجتمعات

الديمقراطية؟[٣] . وفى الوقت نفسه، كيف تغير العولمة من الأوضاع الأساسية لنظام تربوى مؤسس على التلاؤم مع مجتمع يتميز بالقرابة والحميمية أو الألفة؟ إن أصول عملية العولمة وطبيعتها ودينامياتها تعد محوراً لاهتمام فلاسفة التربية، وعلماء الاجتماع،والعاملين فى مجال المناهج ، والمعلمين،وصناع السياسات، ورجال السياسة، والآباء، ومجموعات واسعة أخرى تتألف من المنخرطين فى المشروع التربوى. ويبدو أن عمليات العولمة- أياً كان تعريفها- ذات تداعيات مهمة من حيث تغيير التدريس والتعلم كما يجرى فهمهما فى سياق الممارسات التعليمية والسياسات العامة التى تتميز إلى حد كبير بخاصيتها الوطنية.

وأسئلة أخرى كثيرة تتردد فى نطاق هذه التأملات. كيف يمكن تعريف العولمة؟ هل العولمة" واقعية" أو أنها مجرد" أيديولوجيا"؟ وإذا كانت تجسد اتجاهاً لا يرحم، فكيف يؤثر ذلك على الاقتصاد السياسى للمجتمعات،وبالتالى على ثقافاتهم وتعليمهم؟ كيف تؤثر التحركات فى اتجاه إعادة تنظيم الاقتصاد على أنظمة التعليم على الصعيد العالمى؟ هل ثمة تنظيم تربوى عالمى وأجندة عالمية يمكن أن يؤسسا هيمنة جديدة فى مجالات المناهج والتدريس والممارسات التربوية بصفة عامة، فضلاً عن السياسات المتصلة بتمويل المدارس، والبحث العلمى، والتقويم؟ وهل هذه الأبعاد والنتائج متماثلة أو متجانسة فى متضمناتها لكافة البلدان والمناطق؟ كيف ترتبط العولمة بعملية النضال السياسى المتنامية فى مجتمعات مختلفة؟ تلكم هى بعض الأسئلة المحورية التى يضطلع المشاركون فى هذا الكتاب بالإجابة عنها .

إعادة تنظيم الاقتصاد والاتجاه نحو العولمة :

"لكى نفهم أصول الفعل الاجتماعى، يتعين علينا أن ندرك التعقد الأنطولوجى، كما يشير إلى ذلك "هيدجر" و"ميرلو- بونتى"، بين الفاعل Agent (الذى ليس ذاتاً ولا هو وعى ولا مجرد منجز لدور معين أو منفذ لوظيفة) والعالم الاجتماعى (الذى ليس بحال من الأحوال مجرد "شئ" حتى ولو أنه يتعين أن يتأسس على هذا النحو فى المرحلة الموضوعية للبحث) . يوجد الواقع الموضوعى- إن جاز التعبير، وجوداً مزدوجاً، فى الأشياء وفى العقول، فى الحقول وفى التكوينات الشخصية (أو العادات) خارج وداخل الفاعلين. وحين تواجه عادة ما (أو تكوين

شخصى) عالمًا اجتماعيًا تعد فى الأصل نتاجًا له، تجد نفسها "كسمكة فى ماء" لا تشعر بوزن الماء لكنها تسلم بالعالم من حولها"[٤].

جرت أنماط إعادة تنظيم الاقتصاد العالمى التى ظهرت فى أواخر السبعينيات، جنبا إلى جنب مع تنفيذ سياسات الليبرالية الجديدة فى كثير من البلدان. وخلال هذه الفترة، كانت الإدارة الرأسمالية قد وقعت فى مصيدة انحسار معدلات الأرباح، صاحبها نضال عمالى يسعى للمحافظة على معدلات مرتفعة للأجور فضلاً عن المنافسة الأجنبية التى تضطرها إلى خفض الأسعار. ومع بطء حركة الاقتصاد أخفقت مصادر الدولة فى تلبية متطلبات الإنفاق الاجتماعى، وبدأ دافعوا الضرائب فى التعبير عن سخطهم واستيائهم من هؤلاء الذين يحظون بأكبر الفوائد من مصادر الدولة (بيروقراطية الدولة، والفئات المتلقية لمعونات الخدمات الاجتماعية Welfare ، والمؤسسات التى تحصل على معونات حكومية،.... الخ)

وقد أدى ذلك إلى انهيار الإجماع حول قيمة دولة الرفاهية Welfare State وقابليتها للاستمرار. وانسحبت الدولة من دورها كوسيط بين العمل ورأس المال واضعة نفسها فى تحالف مناصر لرأس المال ودافعة العمال إلى موقف دفاعى[٥].

ويعكس إعادة تنظيم الاقتصاد اتجاهاً عالمياً يتصف على الأقل بالأبعاد والخصائص التالية :

(١) عولمة الاقتصاد فى إطار تقسيم دولى جديد للعمل، والتكامل الاقتصادى لأنظمة الاقتصاد الوطنية (مثل ظهور أسواق عامة واتفاقات للتجارة) [٦].

(٢) ظهور علاقات وتنظيمات تبادل جديدة بين الدول، وبين الطبقات والشرائح الاجتماعية داخل كل دولة، وظهور مجالات جديدة، خصوصاً فى البلدان المتقدمة، أضحت فيها المعلومات والخدمات أكثر أهمية من التصنيع. [٧]

(٣) اضطراد عولمة التجارة وانعكاس ذلك فى تزايد القدرة على ربط الأسواق على أساس مباشر وتحريك رأس المال عبر حدود الدول (يوجد حالياً ٦٠٠ شركة عابرة للقوميات تسيطر على ٢٥٪ من الاقتصاد العالمى، وعلى ٨٠٪ من التجارة العالمية). [٨]

(٤) إعادة تنظيم سوق العمل وإحلال نظام الأجر وفقاً لعدد القطع المنتجة محل نظام الأجر بالساعة فى كثير من مواقع العمل،وإضعاف النقابات العمالية بعدم تعزيز التشريعات العمالية أو الاسترخاء والتراجع عن إصدارها.[٩]

(٥) ضعف الصراع بين رأس المال والعمل والذى يعود أساساً إلى عوامل من قبيل زيادة احتياطى العمال (البطالة ومن هم دون مستوى البطالة)، وتكثيف التنافس، وانخفاض هوامش الأرباح، وعقود العمل الأقل حماية للعمال، ومؤسس استراتيجيات" مفهوم الفريق" Team Concept.

(٦) التحول من نموذج فورد الصارم للإنتاج Fordist model إلى نموذج مؤسس على مرونة زائدة فى استخدام قوة العمل، وقوائم المهارات المطلوبة للمهن، وعمليات العمل، وسوق المال، وحول هبوط التكلفة، والسرعة المتزايدة فى تحريك الإنتاج والمعلومات من موقع إلى آخر على مستوى العالم.

(٧) نشأة قوى جديدة للإنتاج، مع تحول الصناعات من نموذج صناعى– آلى إلى نموذج قائم على رقاقات متناهية فى الصغر، وعلى الروبوت (الإنسان الآلى) وعلى الآلات آلية الحركة وذات التنظيم الذاتى، والتى أدت بدورها إلى ظهور مجتمع معلومات التكنولوجيا المتقدمة المؤسس على الكمبيوتر.

(٨) تزايد الاهتمام بالإنتاج كثيف رأس المال والذى أفضى إلى تجريد أو زيادة مستويات المهارات لدى قطاعات واسعة من قوة العمل. وأدى هذا الموقف إلى إصابة سوق العمل باستقطاب واسع حيث أصبح يتكون من قطاع صغير يمتلك مهارات متقدمة ومرتبات مرتفعة من ناحية، ومن ناحية أخرى يضم قطاعات واسعًا ذا مهارات ضعيفة وأجور هزيلة.

(٩) زيادة عمالة" بعض الوقت" وعمالة النساء، كثير منهن الآن يقمن بالعمل خارج منازلهن.

(١٠) زيادة حجم قطاع الخدمات وأهميته، على حساب القطاعين الأول والثانى.

(١١) التزايد المتواصل للفجوات التمويلية والتكنولوجية والثقافية بين البلدان الأكثر نمواً والبلدان الأقل نمواً، باستثناء وحيد يتعلق بالبلدان المصنعة حديثاً.

" Newly Industrialized Countries"

وعكست عمليات إعادة تنظيم الاقتصاد أيضاً أزمة مالية عميقة وخفض فى الموازنات الحكومية الأمر الذى كان من شأنه التأثير على القطاع العام وانخفاض مخصصات دولة الرفاهية الاجتماعية،وزيادة خصخصة الخدمات الاجتماعية، الصحة والإسكان والتعليم. كما جرى إعادة تنظيم علاقة الدولة بالعامل بحيث اختفت المرتبات الاجتماعية(المخصصات المالية العامة موزعة فى شكل خدمات اجتماعية) على حساب مرتبات الأفراد . وانقسم المجتمع محصلة لذلك إلى قطاعين : أحدهما تحميه الدولة أو يدخل فى حساباتها، والآخر مستبعداً بغير حماية. لقد أفضت عمليات إعادة تنظيم الاقتصاد إلى نموذج للاستبعاد الاجتماعى من شأنه ترك قطاعات واسعة، خصوصًا من النساء، تعيش فى فقر مدقع فى كل من البلدان المتقدمة والنامية.

هذه العناصر التى ميزت عمليات إعادة تنظيم الاقتصاد تلازمت مع اتجاه نحو العولمة. وعلى نقيض ما توقعه كل من" ماركس" " وانجلز"،فلقد أنتجت عولمة الاقتصاد توحداً لرأس المال على الصعيد العالمى، فى حين أصاب التفسخ، والتشرذم العمال والفئات الاجتماعية الدنيا الأخرى. وفى الواقع فإن إعادة التنظيم وفقًا لمبادئ الليبرالية الجديدة يعمل من خلال الدينامية اللاشخصية للتنافس الرأسمالى فى سوق عام تتصاعد باستمرار عمليات تحريره، الأمر الذى يعزز ويقوى من الأثر المحلى لاتجاهات العولمة. أصبحت الدول القومية باضطراد متعولمة، بمعنى أن إداراتها وسياساتها أضحت متكيفة مع إيقاعات النظام العالمى الجديد .

وكما أشرنا من قبل، فإعادة تنظيم الاقتصاد أدت إلى زيادة إفقار وتحرير المهن من مهاراتها . وعلى الرغم من أن التكنولوجيا المتقدمة طرحت باعتبارها حلاً لجميع المشكلات الاقتصادية، فإنها لم تسهم فى رفع مستويات المعيشة لمعظم الناس. ومع أنه قد تم استحداث بعض المهن فى الصناعات ذات التكنولوجيا المتقدمة، فمعظم هذه المهن تندرج فى أعمال السكرتارية والتجميع وهى مهن ذات أجور أقل من المتوسط العام للأجور كما لا تتطلب مهارات متقدمة، أو فى وظائف الخدمات الشخصية. وليس من الغريب فى هذا المقام أن نجد أن الفئة الأكثر أهمية من المهن المستحدثة فى الولايات المتحدة خلال العقد المنصرم كانت فى مجال الخدمات

الشخصية، بما فى ذلك مجموعات متنوعة من الوظائف تمتد من مدربى الرياضة والصحة إلى الخدمات الأمنية الخاصة.

وثمة تغير بارز آخر هو أنه مع تنفيذ سياسات الليبرالية الجديدة، انسحبت الدولة من مسئولياتها فى إدارة الموارد العامة لتعزيز العدالة الاجتماعية. وحل محلها اعتقاد أعمى فى السوق (على سبيل المثال الدعوة إلى مزيد من خصخصة المدارس، ومزيد من الاختيار، والقسائم التعليمية Vouchers)، والأمل فى أن النمو الاقتصادى سوف يخلق فائضًا يساعد الفقراء، أو أن إحسان القطاع الخاص سوف يتكفل بالبرامج التى تخلت عنها الدولة. وبالرغم من دعوة اليمين إلى تفكيك أو تقليص حجم الدولة، فإن المراقبين المتشككين فى تقليص حجم الدولة يزعمون أن القضية الأساسية ليست فى حجم الدولة، ولا فى إنفاقها، بل فى نمط تدخلاتها واستثماراتها، سواء كانت تعزز الرفاهية الاجتماعية والمساواة من جانب، أو أنها تدعم نمو الشركات الكبرى من خلال الحوافز الضريبية أو بواسطة مبدأ" الإنفاق العسكرى" من جانب آخر. إن دولة الليبرالية الجديدة خصوصًا فى المجتمعات الأكثر تقدماً، وفى المجتمعات التى تلهث وراء محاكاتها، تتسم اليوم بانكماش ضخم فى حجم الإنفاق الاجتماعى، وتواصل تدمير البيئة، وبتعديلات تنازلية فى أنظمة الضرائب ، تضعف من القيود المفروضة على نمو الشركات الكبرى، وهجوم واسع على منظمات العمال، وزيادة فى الإنفاق على البنية التحتية العسكرية.

لقد أصبحت الشركات الكبرى قوية جداً لدرجة أنها أسست كثيراً من برامجها الخاصة للتعليم بعد الثانوى والتعليم المهنى. فأقامت شركة "بيرجركنج" Burgher King أكاديميات فى أربعة عشرة مدينة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتدارس شركة IBM وشركة Apple فكرة إنشاء مدارس من أجل الربح. أما عن شركة" ويتل" للاتصالات Whittle Communications (وهى شركة مملوكة فى معظمها لمؤسسة Time Warner ومؤسسة British Associated Newspapers)، فهى لا تقدم فقط أجهزة تلفزيونية وأطباق لاستقبال البث الفضائى مقابل الإعلان داخل أكثر من عشرة آلاف مدرسة (مشروع قناة التليفزيون الأولى)، لكنها تخطط أيضًا لإقامة ألف مدرسة من أجل الربح تخدم ٢ مليون طفل

خلال السنوات العشرة القادمة[10]. علاوة على ذلك، فإن شركات الولايات المتحدة الأمريكية تنفق حاليًا على التعليم حوالى ٤٠ مليون دولار سنويا، مقتربة بذلك من إجمالى الإنفاق السنوى لجميع كليات الولايات المتحدة وجامعاتها ذات الأربع سنوات والدراسات العليا، لتعليم عمالها الحاليين وتدريبهم. بل إن شركة Bell and Howell، ومنذ فترة مبكرة تعود إلى منتصف الثمانينيات، كان يلتحق بشبكتها المخصصة للتعليم بعد الثانوى، ثلاثون ألفا من الطلاب، وكانت شركة ITT تمتلك ٢٥ مؤسسة تعليمية فى مرحلة ما بعد التعليم الثانوى[11]. كما سجلت التقارير أن شركة AT&T وحدها تقوم بوظائف تربوية وتدريبية أكثر مما تقوم به أى جامعة فى العالم[12].

وتحدث عملية خصخصة التعليم هذه فى إطار علاقات وتنظيمات جديدة بين الدول، تتميز بتقسيم جديد للعمل الدولى، وتكامل اقتصادى لأنظمة الاقتصاد الوطنية (أسواق عامة، تجارة حرة، إلى آخره)، وزيادة تركيز القوة فى منظمات فوق قومية (مثل البنك الدولى، وصندوق النقد الدولى ، والأمم المتحدة، والاتحاد الأوروبى، ومجموعة السبعة)، وما أطلقنا عليه "تدويل الدول القومية".

وتزود حركة رأس المال أصحاب رؤوس الأموال، خصوصاً المضاربين منهم، بقسط واسع من النفوذ على الدول القومية،التى هى ذاتها نتاجاً للثورة الصناعية،ومن ثم فهى ليست مجهزة فى كثير من تنظيماتها للتكيف مع المتطلبات الأساسية لعالم ما بعد الصناعة.ولقد أسهم المضاربون فى العملات الوطنية وأصحاب التوقعات المتصلة بقوة الاعتمادات الدولية فى تحقيق تحولات ضخمة للبلدان التى تحاول وضع اقتصادياتها الداخلية على الطريق الصحيح. وشهدت فترة إعداد هذا الكتاب أزمات مالية حادة فى كل من روسيا والفلبين وماليزيا، وفى أنظمة اقتصادية أخرى ناشئة فى آسيا حيث فوجئت هذه الدول بتغيرات فى قواعد لعبة الاقتصاد العالمى فى الوقت الذى كانت تحاول خلاله أن تلعب وفقًا لهذه القواعد .

وكما يشير "كورتن" Korten ، فإن تأثير الشركات الكبرى على الدولة القومية يجرى بصورة غير مباشرة من خلال القيادة الفكرية Intellectual Leadership التى تبث فى

نفوس واضعوا السياسات مجموعة جديدة من القيم، وتضع حدوداً أو قيوداً على مساحة الخيارات المتاحة للدول القومية،وهى استراتيجية أكثر فاعلية فى تغيير أولويات السياسات من التهديد السافر بالعقوبات التأديبية(١٣). وتلك القيم الجديدة، التى تنعكس بخبث ودهاء فى أجندتى الاتجاه المحافظ الجديد والليبرالية الجديدة(١٤)، تعزز تدخلاً أقل من الدولة واعتماداً أكبر على السوق الحر، ودعوة أشد للمصلحة الخاصة الفردية بدلاً من الحقوق الجمعية. ويذهب "ديفيد هلد" David Held إلى أن: "تدويل الإنتاج، والتمويل، والمصادر الاقتصادية الأخرى، يؤدى بلا جدال إلى تآكل قدرات أى دولة مفردة على التحكم فى مستقبلها الاقتصادى... وقد يكون للشركات متعددة القوميات قاعدة وطنية واضحة، لكن مصلحتها تأتى فوق الجميع فيما يتعلق بالأرباح الكونية. والدولة الأصلية ليس لها سوى آثار ضئيلة على استراتيجية الشركة"(١٥). ومن الواضح أن التكامل المتصاعد للاقتصاد يدفع فى اتجاه عالم بلا حدود، ويقدم دليلاً ساطعاً على انخفاض قدرة الحكومات الوطنية على التحكم فى اقتصادياتها أو على تحديد أهدافها الاقتصادية الوطنية(١٦).

والخلاصة، أن ثمة تغيرات على المستويات الاقتصادية والسياسية والثقافية للمجتمع،تتجه إلى تعزيز وتدعيم منظور أكثر كونية حول السياسة الاجتماعية. على الصعيد الاقتصادى فإن هذه الأبعاد تتضمن تغيرات فى علاقات التجارة (مجموعات مثل" الجات" GATT، أو مجموعة السبعة، التى تعزز انخفاض الضرائب على الواردات،والجمارك،وتكوين مناطق تجارة حرة مثل NAFTA أو EU)كما تنطوى على تغيرات فى عمليات البنوك والاعتمادات (أنظمة الاعتماد العالمية مثل ATMS, VISA، وتبادل العملات وتدفق رأس المال وأسواق المال التى جرى حقًا عولمتها)، والحضور القوى لوكالات الإقراض الدولية (مثل صندوق النقد الدولى والبنك الدولى) ،وتغيرات فى عناصر الإنتاج التى كان من شأنها نشأة صناعات" ما بعد الفوردية" post- Fordist industries الجديدة. (اقتصاد المعرفة، قطاع الخدمات، السياحة، الصناعات الثقافية)، والحضور القوى لشركات كبرى كونية ليست مقيدة ولا ذات ولاء لأى قاعدة أو حدود وطنية، وحركة العمل وحركة الشركات التى ألقت باتحادات

العمال إلى موقع الدفاع، وتكنولوجيا جديدة (لنقل البيانات، ورؤوس الأموال، وللإعلان)، وأنماط جديدة من الاستهلاك (يطلق عليها أحيانا: ماكدونالدية التذوق– السريع Mcdonaldization of taste – fast تنمّق معاييرها وتتجه نحو الملاءمة على حساب النوع والكيف)، جنبًا إلى جنب مع استراتيجيات الإعلان والتسويق التى تزيد مما يطلق عليه "جورج ريتزر" "George Ritzer" أدوات أو وسائل الاستهلاك" (أسواق الشراء، قنوات الشراء التلفزيونية، الشراء عبر الإنترنت، وتيسيرات تسديد تكاليف الشراء)[١٧].

على الصعيد السياسى، تبقى الدولة القومية كمؤسسة وسيطة،بعيدة عن أن تكون مجردة من القوة، لكنها مقيدة بمحاولة إقامة التوازن بين أربعة محددات أساسية هى : (١) الاستجابة لرأس المال عابر القوميات، (٢) الاستجابة للمنظمات السياسية الكونية (الأمم المتحدة على سبيل المثال) والمنظمات غير الحكومية الأخرى، (٣) الاستجابة للمتطلبات والضغوط المحلية، لكى تستمر فى المحافظة على شرعيتها السياسية[١٨]، (٤) والاستجابة لاحتياجاتها الداخلية ومصالحها الخاصة. وتتشكل معظم مبادرات السياسات، بما فى ذلك السياسات التعليمية، فى إطار مصفوفة هذه الضغوط الأربعة، المتمركزة حول الدولة– القومية والتى لم يعد إدراكها كما كان فى السابق باعتبارها وكيلاً ذا سيادة، بل بوصفها وسيط يسعى لإقامة التوازن بين مجموعة واسعة من الضغوط والقيود الداخلية والخارجية. وليس ثمة شك فى أن الأبعاد الاقتصادية، مثل الديون الخارجية، والأزمات المالية التى تواجهها الدولة، أو خلق كيانات إقليمية مثل الاتحاد الأوربى، لها متضمنات سياسية– اقتصادية عميقة[١٩]. وفى هذا السياق، فالضغوط على الدولة القومية ضاعفت من حدة السؤال المطروح منذ زمن طويل حول النظرية السياسية: هل الدولة هى مجال يعبر عن تعددية تتيح فرص النضال أمام جماعات المصالح المتنافسة أم أنها تمثل نطاقًا ليس محايدًا، يعكس مجموعة من الصلاحيات ووسائل الإكراه التى تعطى وزنًا خاصًا لمصالح اجتماعية معينة؟ ومن الواضح لنا أنه حدث تحول عميق فى مفردات هذا السؤال حركته إلى أبعد من مجرد وجهات نظر تدور فى فلك الدولة من أجل تفسير الظواهر السياسية إلى التركيز على مجالات جديدة للنضال السياسى، وعلى نشطاء سياسيون جدد، من

قبيل الحركات الاجتماعية الكونيـة (مــا يطلق عليهـا "فـوك" "Falk" عـولـة من أسفـل "globalization from below"، وتكوين ما يعد فى الواقع، مجتمعات مدنية عابرة للقوميات[٢٠].

وأخيرًا، فيما يتصل بالثقافة ، فإن التغيرات فى وسائط الإعلام الكونية (الكابلات، الفضائيات، CNN ، الإنترنت)، والثقافة التجارية (ماكدونالدز، نايك، ألوان بينيتون)، والحركة المتزايدة فى قطاعات السياحة والسفريات التى يتوالى تضخم أنشطتها،والتغيرات فى تكنولوجيا الاتصالات،وعالمية توزيع الأفلام والمنتجات التليفزيونية والموسيقية، والحضور المتزايد والواضح للعيان للعقائد الدينية الكونية التى تحول الطقوس المحلية إلى طقوس عابرة للقوميات، أو عالم الرياضة الكونى فيما يتصل بكل من وقائع التنافس (وعروضها) كالأوليمبيات أو مباريات كأس العالم، كما تبدى أيضا أهميته البالغة فيما يتصل بأسواق الرياضة (الملابس، والأحذية، والأدوات) والتمويل/ والإعلان والمراهنات، والمقامرات الكونية، وجميعها تظهر التحديات التى تواجه المجتمعات التى تسعى إلى التوفيق بين قيمها المحلية والتقليدية مع العولمة المتصاعدة لثقافات ليست من صنعها .

ومع أنه لا يمكن إنكار هذه التغيرات بأى حال من الأحوال، إلا أن تداعيات العولمة يجرى تضخيمها والمبالغة فيها فى بعض الأحيان. وأى مراقب نابه أو مسافر حول العالم لابد وأن يلاحظ أن ما يطلق عليه عملية العولمة ليست عالمية إلى هذا الحد . وثمة قطاعات واسعة فى العالم لم يمسها فى الغالب أيا من ديناميات العولمة هذه. إن ما نشهده هو تجزئة أو تقسيم (على مستوى عالمى) بين ثقافة معولمة- مثلا، سيطرة توجهات حضرية كوزموبوليتانية- وباقى العالم، الذى يشهد فوائد قليلة (بالقدر الذى قد توجد به هذه الفوائد) تتعلق بالوصول إلى السوق العالمى أو إلى الثقافات الكوزموبوليتانية. وهنا أيضًا، كما سلفت الإشارة، فإن التأكيد على شئ ما يسمى" العولمة"، يستخدم فى الغالب لتعزيز" حتميتها"، وبالتالى كبح المحاولات التى ترمى إلى مقاومتها،ومع ذلك، فإن كثيرا من محاولات مواجهة العولمة تحتل موقعًا لا بأس به فى مناطق مختلفة من العالم، فى مجالات البيئة وإدارة الموارد على سبيل المثال[٢١].

قضايا محورية

" المعرفة فى ذاتها لا تنزع عدم اليقين، بل تنتج انعدامًا لليقين لم يسبق لأحد من قبل أن امتلك أى خبرة تاريخية للتعامل معه"(٢٢).

على الرغم من أن مجمل حالة التغيرات التى أشير لها هنا واتجاهاتها، لم تعد محلاً للاختلاف، فلا يزال هناك عدم اتفاق واسع حول طبيعة ومدى هذا الشئ المسمى" بالعولمة". كما عرفنا أكثر عنها، ازدادت ضخامة عدم اليقين حول الآثار التى تحملها معها. وتصبح هذه الأسئلة أكثر صعوبة حين نحاول الانتقال من نوع التغيرات التى تحدث فى المستوى الإجمالى الكبير macrolevel التى كنا نستطلعها إلى مجالات محددة للسياسات والممارسات مثل التعليم. لقد جمعنا هنا عدة قضايا محورية وضعناها معًا من شأنها،كما يذكرنا" جيدنز" Giddens أن تعكس عدم اليقين الجديد الذى تضعه مناقشات العولمة فى دائرة الضوء. وهى تفيد فى تقديم بعض القضايا المحورية التى سوف تعرض فى فصول هذا الكتاب المختلفة.

ما أصول العولمة؟ أحد الإشكاليات المحورية، على الصعيد النظرى، تتمثل فيما إذا كان يتعين تحديد نشأة العولمة المعاصرة مع أزمة البترول فى الفترة بين ١٩٧١-١٩٧٣ التى اقتضت بعض التغيرات التكنولوجية والاقتصادية الهامة الموجهة نحو الوقوف على مصادر بديلة للمواد الخام الاستراتيجية والبحث عن أنماط جديدة للإنتاج تستهلك طاقة وعملاً أقل. على أنه يمكن للمرء من منظور مغاير،كما ذهب بعض المؤلفين فى هذا الكتاب، الرجوع بأصول العولمة إلى أكثر من قرن مضى، مع التغيرات التى حدثت وتحدث فى مجالات تكنولوجيا المعلومات، وأنماط الهجرة، وتدفقات رأس المال (من حيث تأثيرها على عملية الاستعمار فى العالم الثالث على سبيل المثال).

سؤال مهم يواجه كثير من المراقبين يكمن فيما إذا كنا نواجه حقبة تاريخية جديدة، تتجسد فى تشكيل نظام عالمى جديد، أو أن هذه التغيرات لها دلالات عميقة لكنها ليست غير مسبوقة،وتتناظر على سبيل المثال مع تغيرات شبيهة جرت فى فترات متأخرة من العصور الوسطى. على أنه من وجهة نظرنا،فإن تلك القضية لا تدخل فى نطاق موضوعات إما/ أو. نحن

نشهد حقبة تاريخية جديدة، نظام كونى جديد لم تختفى منه الأشكال القديمة، لكن الأشكال الجديدة لم تتكون بعد بصورة كاملة. ويشير" ديفيد هيلد" David Held فى كتابة عن "الديمقراطية والنظام الكونى"- على سبيل المثال- إلى أننا نعيش فى" عصور وسطى كونية" جديدة،مرحلة تعكس حقبة أنه فى حين لا تزال الدول القومية تتمتع بالحيوية، فإنها لا تستطيع أن تتحكم فى حدودها ومن ثم فهى عرضة لكافة أنواع الضغوط الداخلية والخارجية.

بالإضافة إلى ذلك، فبالرغم من أن هذا النظام العالمى الجديد يشهد نهاية سيادة الدولة القومية، فإن هذا الموقف مع ذلك له تأثيرات متباينة على الدول وفقًا لمواقعها فى النظام العالمى: الدول المشاركة فى اتحادات فى إطار تحالفات إقليمية، مثل NAFTA أو E. U الاتحاد الأوروبى؛ والدول الناشئة أو ذات الكيانات المتوسطة،مثل البرازيل، وكوريا، والهند، والصين، والدول الأقل نموًا مثل الأرجنتين، والمجر، وشيلى، وجنوب أفريقيا، والدول النامية بما فى ذلك كثير من بلدان أمريكا اللاتينية، وآسيا، وأفريقيا، والدول المتخلفة الغارقة فى حالة مزرية من التبعية مثل هيتى، وبعض دول أمريكا الوسطى، وموزمبيق، وأنجولا، وألبانيا. ولا يتعلق الأمر فقط باضطراب أو عدم استقرار معنى العولمة وتداعياتها، بل أيضًا من حيث أنها قد تحدث آثارها بطرق متباينة فى أقسام مختلفة من العالم، وفى بعض السياقات تكون ذات أثر ضئيل للغاية. وهنا، أيضًا، نجد أن العولمة نفسها ليست ظاهرة كونية واحدة.

ومن ثم، فبينما قد تعكس العولمة فئة من التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والثقافية المحددة بدرجة كبيرة، إلا أن تشكيل تجلياتها واتجاهاتها المستقبلية بعيدة جدًا عن أى تحديد. وكما أشرنا لتونا،فإن الخصوصية التاريخية لهذه العملية لا تضمن بالضرورة تأثيرًا متماثلا أو متجانسًا على المستوى العالمى. ويختلف هذا التقدير للعولمة بدرجة كبيرة عن تقدير الليبرالية الجديدة، تلك التى تعبر عن خطاب حول التقدم وتدفق فيضانى جارف يرفع كل السفن،خطاب يستثمر العمليات التاريخية للعولمة من أجل فرض وصفات اقتصادية معينة حول كيفية إدارة الاقتصاد (من خلال حرية التجارة، وتحرير الاقتصاد، إلى آخر القائمة)- كما يتضمن بالتواطؤ وصفات حول كيفية تعديل التعليم والسياسة والثقافة.

تجاوز التفسيرات الثنائية للعولمة: ثمة ثنائية تتواتر في الأدبيات حول هذا الموضوع. وفقاً لأحد هذه التفسيرات ذات التأثير الواسع، هناك نوعان أساسيان من القوى تعمل على ظهور العولمة: العولمة من أعلى، عملية تؤثر بصفة أساسية على النخب داخل وعبر السياقات الوطنية، والعولمة من أسفل، وهي عملية شعبية تصدر أساسًا عن جماهير الناس العاديين والبسطاء في المجتمع المدني[٢٣]. وتلقي هذه المقابلة ضوءًا كاشفًا على دينامية سياسية (وتجعل في المتناول صورة تبعث على الأمل في النضال والمقاومة على الصعيد العالمي)، بيد أن استخدامها الواسع يطمس السبل التي لا يستقل فيها كل من هذين الاتجاهين بشكل كامل عن بعضها البعض. وعلى سبيل المثال، فإن المجموعات من" أعلى" ومن "أسفل" تتجه إلى الاندماج في المنظمات غير الحكومية،وربما لا يزال إدراك الحركات الشعبية من"أسفل" في بعض السياقات المحلية باعتبارها مفروضة من "أعلى".

ولا تزال ثنائيات أخرى سائدة: بين الكوني والمحلي، وبين الأبعاد الاقتصادية والثقافية للعولمة، وبين العولمة منظورًا إليها باعتبارها اتجاهًا نحو تحقيق تجانس حول المعايير والثقافة الغربية (أو، بتضييق أكثر أيضًا، حول المعايير والثقافة الأمريكية)، والعولمة منظورًا إليها بوصفها حقبة للاتصال المتزايد بين ثقافات متنوعة، تمود إلى مزيد من التهجين، والتجديد، وبين آثار العولمة المادية والخطابية، أو كما يمكن التعبير عنها على نحو آخر، بين العولمة و" العولمة". وأخيرًا، هناك السؤال حول ما إذا كانت العولمة " شيئًا جديدا": هل العولمة مفيدة فيما يتعلق بجوانب النمو الاقتصادي، والمساواة، والعدالة أو أنها ضارة؟؟ هل تزيد من فرص المشاركة الثقافية،والتسامح، والروح الكوزموبوليتانية، أم أنها تنتج فقط وهما بهذا الفهم، افتتان استهلاكي زائف، كما يحدث في حديقة حكايات ديزني، التي تسقط من حساباتها قضايا صراع وتباين القوى وعدم اتساقها؟

في تقديرنا، فإن أيا من هذه الثنائيات بين أما/ أو تساعد في التعامل مع دقة وصعوبة القضايا التي نناقشها .كل منها يكرر اختيارًا سهلا بين بدائل متناقضة، بين نوعي العولمة" الجيدة" و"السيئة"، بدلاً من اتخاذ موقف صراعي ذي توترات ثابتة واختيارات صعبة. وإعادة النظر، وفي كثير من الحالات، التحدي المباشر لهذه الأنواع من الثنائيات سوف يتواتر طوال صفحات هذا

الكتاب. ويعد ذلك- من وجهة نظرنا- أمر محورى فى فهم العولمة بكل ما يكتنفها من تعقيدات وغموض.

ما الخصائص الأساسية للعولمة؟ فى ضوء تلك المجادلات الكثيفة، فإن طرح وصف لخصائص العولمة ذات التأثير الأكبر على التعليم قد يمثل مخاطرة بعيدة المدى. ومع ذلك، فإن هذه الخصائص، فيما يبدو، قد تتضمن على الأقل الجوانب التالية :

- **بلغة الاقتصاد**، حدث تحول من أشكال تنظيم مواقع العمل الفوردية Fordist إلى الأشكال بعد الفوردية Post Fordist ؛ وظهور أنماط الإعلان والاستهلاك المتعولم، واختزل فى عوائق التدفق الحر للسلع والعمال والاستثمارات عبر الحدود الوطنية. وبالتناظر مع ذلك، ظهرت ضغوط جديدة على أدوار العامل والمستهلك فى المجتمع.
- **بلغة السياسة**، فقدان سيادة الدولة القومية، أو على الأقل تآكل الاستقلال الوطنى، وبالتناظر معها، ضعف فكرة "المواطن" بوصفه مفهوماً موحداً وموحداً، مفهوم يمكن أن يتميز بأدوار، وحقوق، والتزامات، وواجبات محددة.
- **بلغة الثقافة**، ثمة توتر بين الطرق التى تجلب فيها العولمة باضطراد تمنيناً وتجانساً ثقافيا وتجانساً ثقافيا فى حين تحمل معها أيضا تجزئة أكثر من خلال صعود الحركات ذات التوجه المحلى. "بنجامين بربر" Benjamin Barber يصف هذه الثنائية فى عنوان كتابه: "جهاد فى مقابل عالم ماك" Jihad Vs. Mc World [٢٤]. على أى حال، فإن ثمة بديلاً نظريًا ثالثاً يحدد موقفاً أكثر صراعية وأشد ديالكتيكية، يظهر فيه كل من التجانس الثقافى والتنافر الثقافى معاً وفى الوقت نفسه فى المشهد الثقافى (هذا الاندماج والتوتر الديالكتيكى الثقافى يطلق عليه أحيانًا مصطلح " The glocal " "الكوكحلى")[٢٥].

العولمة والعلاقة بين الدولة والتعليم

بلغة التربية، ثمة تزايد فى فهم أن الصورة الليبرالية الجديدة للعولمة، وعلى وجه الخصوص بالشكل الذى يجرى تنفيذها فى إطاره (ويتم الدفاع عنها أيدولوجيا) بواسطة المنظمات الثنائية ومتعددة الأطراف والدولية، تنعكس فى أجنده تربوية تنحاز إذا لم تكن تفرض مباشرة

،سياسات خارجية محددة للتقويم، والتمويل، والتقدير، وللمعايير، وتدريب المعلم، والمنهج، والتدريس، والاختبارات. وفى مواجهة هذه الضغوط فإن الأمر يتطلب مزيداً من الدراسات حول الاستجابات المحلية للدفاع عن التعليم العام فى مواجهة إدخال آليات السوق وحدها لتنظيم المبادلات فى مجال التعليم والسياسات الأخرى التى تسعى إلى خفض مستويات رعاية الدولة، ومن أجل فرض نماذج الإدارة والكفاءة المستعارة من قطاع التجارة كإطار لعملية صنع القرار التعليمى[٢٦]. هذه الاستجابات التربوية تطرحها نقابات المعلمين،والحركات الاجتماعية الجديدة،والمثقفون النقديون، ويعبر عنها غالبًا كمعارضة لمبادرات فى مجال التعليم مثل القسائم التعليمية Vouchers والمساعدات الحكومية للمدارس الخاصة والدينية.

وهذه، تطرح مشكلة ذات وضع خاص أمام التحليل، إذ أن العلاقات بين الدولة والتعليم تتباين بصورة واسعة بحسب الحقب التاريخية،والمناطق الجغرافية، وأنماط الحكم وأشكال التمثيل السياسى، وبين المطالب المتمايزة للمستويات التعليمية المتعددة (التعليم الابتدائية، والثانوى، والعالى، وتعليم الكبار، والتعليم المستمر، والتعليم غير الرسمى)، إن أى تعديل جذرى فى أنماط الحكم (على سبيل المثال ، تولى نظام دكتاتورى عسكرى يستمر فى الحكم عدة سنوات قبل العودة إلى النظام الديمقراطى) يمكن أن يكون له تداعيات متعددة، ومعقدة، وغير متوقعة بالنسبة للتعليم. ويتطلب هذا الموقف تحليلاً تاريخياً يراعى بدرجة أكبر تلك التمايزات فى العلاقة بين الدولة والتعليم. وتزداد هذه الإشكالية صعوبة فى ضوء الاتجاه الذى ناقشناه من قبل : تلاشى استقلالية الدول- القومية فيما يتعلق بكافة الأحوال والموضوعات، بما فى ذلك أحوال السياسة التعليمية[٢٧].

على سبيل المثال، دعنا نتأمل قليلاً الموقف فى أمريكا اللاتينية بداية من اللحظة التى انتهت فيها الحروب الأهلية، منذ أكثر من قرن ونصف (توجت بعملية بناء منظمة قومية خلال ثمانينيات القرن التاسع عشر) فلقد تأسست أنظمة التعليم جنباً إلى جنب مع إقامة الحدود بين الدول. وتضمن دستور الدول- القومية خلق جيوش قوية وإعلان دساتير وطنية تؤسس على مبادئ مشتقة من العظمى البريطانية للحقوق ومن الثورة الأمريكية والثورة الفرنسية، ومن ثم تعبر

عن أساس ليبرالى راسخ. لذلك،سادت ثلاثة كيانات أساسية للدولة على الأقل فى خبرة أمريكا اللاتينية خلال القرن ونصف الماضى.(وحدثت الاستثناءات عن ذلك الاتجاه بطبيعة الحال فى فترات التدخل العسكرى، والدكتاتوريات العسكرية، والثورة، وجميعها بدلت من شكل دولة الديموقراطية- الليبرالية). تلك الأنماط الثلاثة للدولة تتضمن الدولة الليبرالية Liberal State، وتعمل على تعزيز نظام تعليم ليبرالى (ولنقل أن ذلك حدث منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر وحتى أزمة عام ١٩٢٩ فى بعض البلدان، ثم إلى حوالى الحرب العالمية الثانية فى معظم البلدان)؛ والدولة التنموية Developmentalist State أو دولة التنمية(منذ حوالى خمسينيات القرن الماضى وحتى الثمانينيات)، حيث انطوت هذه الدولة على نمط مستقر من التحديث (بالرغم من كونه تحديثاً "إجبارياً" فى بعض الأحيان من خلال الحكومات السلطوية الاستبدادية)، مع دور مركزى تلعبه عمليات إصلاح التعليم المؤسس على نموذج رأس المال البشرى؛ وتكوين أنماط مختلفة من دولة الليبرالية الجديدة neoliberal state وسياسات تربوية جديدة. باختصار، ومن منظور تاريخى، يطرح هذا الترابط المعقد بين التعليم والدولة مشكلة أمام تحليل علاقات الدولة بالتعليم. ولا يوجد طريق مفرد تترابط فيه هذه المؤسسات، كما أنه ليس ثمة طريق مفرد تتأثر من خلاله بظروف العولمة. وعلى الصعيد الاقتصادى، فإن ضغوط العسر المفروضة من الخارج (كشرط لقروض صندوق النقد الدولى على سبيل المثال) قد تؤدى إلى انخفاضات موحشة فى اتفاقات التعليم، وفى سياقات أخرى، قد تقود الرغبة فى زيادة معدلات القدرات التنافسية والإنتاجية الاقتصادية إلى زيادة الإنفاق على التعليم، وسياسياً، قد تنظم بعض السياقات الوطنية التعليم حول مفهوم نهضوى للوطنية وولاء المواطن (ربما كرد فعل للولاءات القبلية أو المنقسمة الأخرى)؛ فى سياقات أخرى، قد تسود فكرة المواطن العالمى (الكوزموبوليتانى)، تلك الفكرة التى من شأنها تشجيع السفر، ودراسة اللغة الأجنبية، والتسامح مع التعددية الثقافية. ثقافيًا، قد تقبل بعض الدول، أو ربما تشجع، تزايد الاعتماد على وسائط الإعلام، والثقافة الشعبية، أو تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الجديدة كنافذة يمكن من خلالها فهم موقع المرء فى عالم كونى؛ فى سياقات أخرى، قد تفسح هذه الاتجاهات نفسها مجالاً لظهور التعصب، والهواجس ومقاومة

التأثيرات الخارجية. وكتاب على غرار الكتاب الحالى يمكنه فقط أن يبدأ عملية استكشاف تنوع علاقات الدولة بالتعليم التى من شأنها أن تخلق مبادئ وسياسات وممارسات تربوية فى ضوء هذه الظروف الجديدة.

إشكالية العولمة :

هل تنطوى العولمة على مجرد الأذى والضرر، أم أن ثمة خصائص إيجابية ترتبط بممارساتها وديناميتها ؟ لقد حاولنا تواً الاحتجاج على هذا النمط السهل من أنماط الحكم. ويوجد سمتين يمكن التعبير عنهما بلفظة" الإيجابية" هما عولمة الديمقراطية أو على الأقل عولمة شكل محدود من أشكال الديمقراطية الليبرالية (ديموقراطية منهج أكثر منها ديموقراطية محتوى أو مضمون) [٢٨]، وشيوع الاعتقاد فى "حقوق الإنسان" والتوسع فى هذا الاعتقاد وظهور منظمات تسعى لمراقبتها وحمايتها . وبالنسبة للفئات المحظوظة التى تتاح لها فرص الحياة فى قطاعات اجتماعية معينة، فالعولمة لديهم ترتبط بمستوى أعلى من المعيشة، ليس فقط من حيث السلع الاستهلاكية المتاحة لهم، بل أيضاً فى فرص السفر وإثراء اتصالهم مع ثقافات العالم الأخرى.

أشد" شرور" العولمة وضوحاً هو البطالة البنيوية، تآكل العمل المنظم (منظمات العمال) باعتبارها قوى سياسية واقتصادية، الإقصاء الاجتماعى،واتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء داخل الدول،وبخاصة على الصعيد العالمى. ويربط بعض الناس بين العولمة واضطراد ظاهرة انعدام الأمن فى الحضر تزايد العنف الحضرى، مع نمو حضور حركات تعمل عبر الحدود وعبر الدول تعترض عمليات التنمية الدولية وقد تفرض تهديداً خطيراً للأمن والسلام والاستقراء و النمو (من قبيل تجارة المخدرات، وحركات المافيا، تجار أسلحة الدمار الشامل أو المنظمات الإرهابية) .

ولكن ، هل يمكن عزل الفوائد عن الشرور ؟ هل" الفوائد" من وجهة نظر معينة تعد فى الحقيقة" شرورا" من منظورات أخرى؟ على أنه لا يجب أن يكون إطار مثل هذه الأحكام– ببساطة– مسألة ما إذا كانت العولمة" تحدث حقاً" أم لا، بل يتعين أن يكون السؤال حول عولمة فى أى المجالات in What respects وبشروط من on whose terms ؟ لقد غدت بعض

الدول النامية مثل الصين أو ماليزيا، أكثر تشككا فى العولمة وحاولت أن تجد طرقاً لتقييد تداعياتها على مسالكها القومية فى الحياة. ومع ذلك، فهى تريد فى ذات الوقت أن تجنى بعض الفوائد من المشاركة فى الاقتصاد العالمى وتبادل السلع والمعلومات. ويثار اليوم سؤال كبير حول مدى قدرة المجتمعات على أن تنتقى وتختار الطرق التى يمكنها من خلالها المشاركة فى العالم الكونى ودرجات هذه المشاركة، أو أنه ليس هناك خيار وسط فى هذا الشأن.

وبالمعنى نفسه، يظهر بوضوح كامل فى كل من المستويات الوطنية وفيما ورائها حركات محلية وتقليدية، تعد العولمة بالنسبة لها أمراً يتعين مقاومته بضراوة. كما أن نشأة بعض الحركات الاجتماعية الجديدة والدور الذى تلعبه المنظمات غير الحكومية المحلية والدولية، أدت إلى ممارسة تأثير يمكن تسميته" بالعولمة المضادة" Counterglobolizatiom وفى بعض الحالات تكون هذه المجموعات"كونية" بطبيعتها (منظمات حقوق الإنسان العالمية، مثل أمنيستى الدولية، والمنظمات البيئية مثل السلام، أو منظمات العمل مثل منظمة العمل الدولية) . وفى حالات أخرى، فإن هذه المجموعات تكون مناهضة للعولمة Antiglobolization ، تقاوم بقوة عمليات التدخل الاقتصادى والسياسى والثقافى لمجتمعات وثقافات مختلفة (على سبيل المثال، الجماعات ذات النزعة الإقليمية والأصولية على تباين توجهاتها) ومع أن العولمة تحدث بوضوح ، فإن إطارها وصيغتها يتحددان فى ضوء أنماط المقاومة، وبعض هذه الأنماط أشد تقدمية عن غيره.

هل يمكن إذن تقديم إجابة عامة عن السؤال الذى تعنى بكيفية تأثير العولمة على السياسة والممارسة التربوية على الصعيد العالمى؟ كما أشرنا فى مناقشتنا السابقة، نعتقد أنه لا يمكن أن يكون هناك إجابة مفردة؛ فالتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية القومية والمحلية تتأثر باتجاهات العولمة وتستجيب لها بحيوية فى إطار مجموعة واسعة من الأنماط المتباينة فى الحقيقة، وبسبب أن التعليم هو أحد الميادين المركزية التى تحدث فيها تلك التكيفات والاستجابات، فلسوف يكون من أكثر السياقات المؤسسية وفرة فى تعدديته وأنماطه. ومن ثم،

فإن الإجابات المطروحة سوف تتطلب تحليلاً حذراً ودقيقاً لتوجهات التعليم بحيث يتضمن الجوانب التالية:

- السياسة الشائعة حالياً ذات "العبارات الطنانة" buzz words (الخصخصة، الاختيار، لا مركزية أنظمة التعليم) والتى توجه السياسات فى مجال التعليم وتهيمن على أجندات البحث العلمى بالتأسيس على نظريات فى الإدارة والتنظيم تتميز بالرشادة.
- دور المنظمات الوطنية والدولية فى التعليم، بما فى ذلك نقابات المعلمين، ومنظمات الآباء والحركات الاجتماعية(٢٦).
- البحوث العلمية الجديدة حول الجنس(بمعنى العرق والسلالة) race والطبقة والجنس (النوع من حيث الذكورة والأنوثة) بمعنى الجندر gender، والدولة فى مجال التعليم (والتى تظهر اهتماماً بالتعددية الثقافية وسؤال الهوية فى التعليم، والنظرية النقدية فى الجنس(race) ، والحركات النسائية feminism ،وتوجهات ما بعد الاستعمار Postcolonialism، والمنظمات أو التجمعات اليهودية diasporic communities ، والحركات الاجتماعية الجديدة) .

وتطفو على السطح الأسئلة المثارة حول بحوث الفعل التشاركية، والتعليم الشعبى، والنضال الديمقراطى متعدد الثقافات باعتبارها تحتل مركزاً محورياً فى هذه المناقشات.كما قد تنبثق من هذه المنظورات النقدية أنماطاً تعليمية جديدة لمواجهة رياح التغير، بما فى ذلك التعليم فى سياق ثقافات شعبية جديدة وحركات اجتماعية غير تقليدية (ومن ثم، تبدى أهمية دور الدراسات الثقافية من أجل فهمها)؛ وأنماط جديدة للتعليم الريفى فى المناطق المهمشة وتعليم الفقراء، وأنماط جديدة لتعليم المهاجرين،وتعليم أطفال الشوارع، وتعليم الفتيات والنساء بصفة عامة، ولكن فى سياق المجتمعات والثقافات التقليدية التى قهرت الطموحات التعليمية للمرأة على نحو الخصوص؛ ونماذج جديدة للشراكة فى مجال التعليم (بين الدولة، ومنظمات المجتمع المدنى، والقطاع الثالث، والمنظمات الدينية فى بعض الأحوال، ومنظمات القطاع الخاص)، وأنماط جديدة لتعليم الكبار و التعليم غير الرسمى، وأنماط جديدة للعلاقات بين الجامعة/ وعالم التجارة، وأشكال

جديدة لتمويل التعليم وتنظيم المدرسة (مدارس العقود Charter schools على سبيل المثال) .

ولقد استحوذت بعض مبادرات الإصلاح على تأييد قوى من جانب منظمة اليونسكو وبعض منظمات الأمم المتحدة الأخرى. وتنطوى هذه المبادرات- على سبيل المثال- على إصلاحات تتجه نحو التعليم العام للجميع وحصول الجميع على فرص التعليم، وجودة التعليم بوصفه مكوناً أساسياً من مكونات التكافؤ والمساواة، والتعليم بوصفه تعليماً مدى الحياة، والتعليم كحق من حقوق الإنسان، والتعليم من أجل السلام، والتسامح، والديمقراطية،والتعليم البيئى، أو كيف يمكن أن يساهم التعليم فى دعم التنمية البيئية (ومن ثم، تدعيم الاقتصاد الذى يراعى البيئة)، وفرص الحصول على التعليم، وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات الجديدة. لذلك، يمكن النظر إلى تأثير العولمة على سياسات التعليم وممارساته ،على أنه يشتمل على تأثيرات متعددة ومتصارعة. ولا يمكن تصنيف كافة هذه التأثيرات بصورة مبسطة بكونها مفيدة أو غير مفيدة، فضلاً عن أن بعضها يتشكل بواسطة التوترات والنضالات النشطة. وتلقى المقالات المتضمنة فى هذا الكتاب ضوءاً على تلك الإشكاليات بكافة تعقداتها .

خاتمة: إشكاليات نظام التعليم المتعولم :

نأمل الآن أن تكون الأهداف الأساسية لهذا الكتاب قد أصبحت واضحة: **أولاً**، تحديد ووصف وتوضيح جوانب من المناقشات التى تحيط بظاهرة العولمة؛ **وثانياً**، محاولة فهم بعض آثار العولمة المتعددة والمعقدة على سياسات التعليم وعلى تشكيل السياسات. ومن أجل إيجاز بعض تداعيات العولمة على السياسة التعليمية، فلسوف نتبع إطار التنظيم السابق فى تصنيفها فى ثلاثة أقسام: تتبع بعض التداعيات الاقتصادية،والتداعيات السياسية،والتداعيات الثقافية.

على الصعيد الاقتصادى، حيث إن العولمة تؤثر على العمالة، فإنها تمس بذلك هدفاً من الأهداف التقليدية الأساسية للتعليم: الإعداد للعمل. وسوف يقتضى ذلك أن تعيد المدارس النظر فى هذه الرسالة فى ضوء التغير فى أسواق المهن فى بيئة عمل ما بعد النظام الفوردى، مهارات

جديدة مطلوبة والمرونة فى التكيف لمطالب المهن المتغيرة،وفى سياق هذا الموضوع، قضية تغير المهن خلال حياة الفرد، والتعامل مع نهر من العمل الدورى تتزايد باطراد قدرته التنافسية. بيد أن المدارس ليست منوطة فقط بإعداد الطلاب كمنتجين،بل يتزايد باستمرار قيامها بالمعاونة فى تشكيل الاتجاهات والممارسات الاستهلاكية أيضاً، كما يجرى تشجيعها من خلال تمويل الشركات الكبرى لمؤسسات التعليم وتزويدها بمنتجاتها، فى مجالات المناهج والأنشطة التعليمية الإضافة التى تواجه الطلاب يومياً داخل فصولهم. هذه النزعة الاستهلاكية المفرطة للبيئة المدرسية، غدت بدرجات ملحوظة نزعة ذات مقاصد شديدة الجرأة والسفور (كما فى حالة مشروع شركة "كريس ويتل" قناة التليفزيون الأولى ،الذى سبق مناقشته، حيث تقرر الشركة بجلاء كامل أنها تقدم أجهزة تليفزيونية مجانية من أجل عرض إعلانات إجبارية سقيمة عن أنواع من الأطعمة على الأطفال داخل فصولهم).

وتتجه الداعيات الاقتصادية للعولمة ذات التأثير الأوسع إلى إكراه السياسات التعليمية الوطنية فى اتجاه إطار من الليبرالية الجديدة يركز على معدلات ضرائب أقل، وتقليص قطاع الدولة وتحقيق "إنجازات أكبر بإنفاق أقل"، وترويج اتجاهات السوق فى اختيار المدرسة(خصوصا بواسطة القسائم أو السندات التعليمية)، والإدارة الرشيدة للمؤسسات المدرسية، وتقويم الأداء (الاختبار)، وتحرير قطاع الخدمات التعليمية من أجل تشجيع مستثمرين جدد (بما فى ذلك مستثمرين للتعليم عبر الإنترنت) [٣٠].

على الصعيد السياسى، فلقد تواتر الحديث هنا عن جانب يتعلق بالقيود على عملية صنع سياسة الدولة/ الوطنية التى تفرضها المطالب الخارجية للمؤسسات عابرة القوميات. بيد أنه فى الوقت ذاته الذى غدا فيه التعاون والتبادل الاقتصادى متحرراً باطراد إلى حد بعيد، مع ظهور مؤسسات أقوى لتحرير الاقتصاد الكونى، فلقد صاحب العولمة أيضاً تدويل متصاعد لقضايا الصراع العالمى، والجريمة، والإرهاب، والبيئة، ولكن مع عدم كفاية تطور المؤسسات التربوية دور حاسم تلعبه فى طرح هذه المشكلات ؛ وكذلك شبكة فى هذا السياق، وعلى سبيل المثال، فإن الجدل الدائر حالياً حول الثنائية اللغوية فى الولايات المتحدة الأمريكية قاصرة بصورة تدعو للاستغراب فى كل من محتواها النظرى وحكمتها السياسية. على الصعيد النظرى،

فليس ثمة معنى فى الواقع للجدل من أجل معارضة تدريس وتعلم لغات متعددة، فالطلاب يحتاجون للنمو،وربما بكفاية أكبر من مجرد ثنائية اللغة. فالخبرة الأوروبية مع الشباب الذين يجيدون عدة لغات قد أكدت أن تلك المهارات تيسر الاتصال بين الشخصى، والأكاديمى، والاجتماعى، وتوسع من آفاق الفكر، وتشجع على تقدير الثقافات المتباينة والتسامح معها.

وفى ظل هذا الاعتبار وغيره من الاعتبارات، فإن السياق الكونى يطرح نوعاً من التحدى أمام التعليم يختلف جذرياً عما واجهه فى إطار التنوير. وفى حين أن التعليم السابق كان أكثر تركيزاً على حاجات الفرد ونموه، بنظرة اعتناء بمساعدة المرء فى التلاؤم مع مجتمعه الذى يجرى تعريفه بواسطة القرابة والاقتراب النسبى،والتجانس، والألفة، فإن التعليم من أجل الحياة فى عالم كونى يوسع من خلفية "المجتمع" إلى ما وراء الأسرة والإقليم أو المنطقة والوطن... واليوم،فإن مجتمعات الانتماء المحتملة متعددة، ومتشتتة، ومؤقتة، ومتغيرة دائما[٣١]. الأسرة، والعمل، والمواطنة التى مثلت المصادر الأساسية للهوية فى تربية التنوير تظل بالتأكيد مهمة، لكنها تصبح أكثر عرضة للزوال، ومهددة بواسطة الحراك (سواء الطوعى أو الإكراهى)، والتنافس مع مصادر أخرى للانتماء،بما فى ذلك الرقعة الكاملة لما يمكن تسميته بحسب تعبير "بندكت أندرسون" Bendict Anderson "المجتمعات المتخيلة" imagined communities [٣٢]. وحيث إن المدارس أو (قبيل ذلك) المدربون الخصوصيون قد مارسوا تعليمهم فى إطار أبوى لإعداد المتعلمين لمدى متوقع نسبياً من فرص وتحديات المستقبل،فإن مدارس اليوم تواجه سلسلة من التوقعات المتصارعة والمتغيرة،تتجه إلى طرق بديلة وغير متوقعة للنمو وإلى نقاط مرجعية للهوية تتبدل بإطراد. ومحصلة ذلك، فإن الأهداف التربوية ذات الصلة الأكبر بالمرونة والتكيف(الاستجابة لمتطلبات وفرص العمل سريعة التغير على سبيل المثال)، مع تعلم كيف يتعايش المرء مع الآخرين فى مواقع عامة متنوعة(ومن ثم، تحدث غالبا النزاعات الصراعية)، مع المساعدة فى تكوين ودعم مشاعر للهوية يمكن أن تبقى فى حالة حيوية فى ظل سياقات متعددة من الانتماء، تظهر جميعها على أنها مطالب ملحة جديدة.

وختاماً ، نعتقد أن الوضع الذى يجرى فيه تجريب هذه المطالب الملحة الجديدة فى ظل أوضاع وطنية وثقافية خاصة، يعتمد على مجموعتين أساسيتين من القضايا. الأولى تتصل بما إذا كان، ما يحدث من تزايد انخفاض دور وتأثير الدولة القومية فى الانفراد بتحديد السياسات

الداخلية، ومع أزمة الموارد المالية العامة فى معظم المجتمعات، سوف يؤدى إلى انخفاض مناظر فى التزام الدولة بإتاحة فرص التعليم والمساواة فى هذه الفرص، أو سوف يحدث ببساطة تحول ضخم فى اتجاه نماذج السوق، والخصخصة، والاختيار، تلك التى تنظر إلى الجماهير على أنهم مستهلكين يحصلون فقط على التعليم الذى يمكنهم من أن يتحملوا نفقاته. وبصورة أكثر وضوحاً، هل تنتج هذه التغيرات انخفاضاً شاملا فى الالتزام المدنى تجاه التعليم نفسه؟

القضية الأساسية الثانية تتمثل فيما إذا كانت القلاقل التى تتعرض لها أنظمة التعليم اليوم،والتى لا ترتبط جميعها بعمليات العولمة، تشير إلى إشكالية حاسمة مدركة بعمق شديد فى المجتمعات المتقدمة والنامية: السؤال عن إمكانية الإدارة فى مواجهه التنوع المتزايد(والوعى المتزايد بهذا التنوع) ؛ الحدود التى بات من الممكن عبورها وتفجر الحراك العالمى، ووسائط إعلام وتكنولوجيا تنشئ ظروفاً جديدة تماماً تشكل الانتماء والهوية. ما دور التعليم فى المساعدة على تكوين الاتجاهات والقيم والفهم لدى مواطن ديمقراطى متعدد الثقافات يمكنه أن يكون جزءاً من عالم يتزايد باطراد عولمته؟.

إن بعض مظاهر العولمة على الأقل باعتبارها عملية تاريخية وجدت لتبقى وتستمر. حتى إذا كان يمكن النظر إلى الشكل الخاص" للعولمة" الذى يطرحه التفسير الليبرالى الجديد على اعتبار أنه أيديولوجيا تعمل على تبرير سياسات تخدم مصالح معينة وليس غيرها، فإن الواقع أن قسماً من هذا التفسير مؤسس على تغيرات واقعية(وللإنصاف، فرص واقعية على الأقل لبعض المحظوظين من الناس) . قد تنتهى الطرق الخاصة التى يتحدث فيها الناس عن العولمة اليوم بأن تصبح بدعة عابرة. ولكن، وكما توضح فصول هذا الكتاب،فإنه فى مستوى أعمق، شئ ما يتغير فى مجالات الاقتصاد والسياسة والثقافة من شأنه أن يحول جذرياً مجالات الحياة العامة والخاصة. التعليم العام اليوم فى مفترق الطرق. فإذا استمر فى عمله بصورة عادية كما لو أن واحداً من هذه التهديدات(والفرص) يوجد على الإطلاق، فإنه يخاطر بأن يجرى تجاوزه باطراد ويحل محله تأثيرات تربوية لم يعد من الممكن لقوى الحكم والضبط العام أن تفسرها أو تفهما. ومن وجهة نظرنا، ليس ثمة شئ أكثر تهديداً اليوم من ذلك الذى يواجه نمط الحكم الديمقراطى ودور التعليم فى هذا المشروع.(٣٣)

المصادر والهوامش

(1) Max Horkheimer, **Eclipse of Reason** (New York : Seabury, 1974), 198 .

(2) Roger Dale,The state and Edاcation Policy (Philadelphia: Open University Press ,1989).

(3) Boaventura de Sousa Santos, **Reinventar a Democracia: Entre o Pré- Contratualism e o – pòs- cpntratualismo** (Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Portugal, 1998).

(4) Pierre Bourdieu, qouted in Loïc J. D. Wacquant, "Toward a Relfexive Sociology: A Workshop With Pierre Bourdieu," **in Social Theory and Sociology: The Classics and Beyond,** ed. Stephen P. Turner (Cambridge, Eng: Basil Balckwell, 1996), 213- 229.

(5) Robert B. Reich, Education and the New Economy (Washington, D.C.: **National Education Association,** 1988); and Robert Reich, The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism (New York: Vintage Books, 1992).

(6) Andrew Sayer and Richard Walker, **The New Social Economy: Reworking the Division of Labor** (Cambridge and Oxford, Eng. Blackwell, 1992).

(7) Daniel Schugurensky and Carlos Alberto Torres, "Higher Education, Globalization and Exclusion: Latin America and the Caribbean in Comparative Perspective" **(Paper delivered at the conference** on Public and Higher Education : Cuba, The Dominican Republic, Puerto

Rico, and New York, Centro de Estudios Puertorriquenos, Hunter College of the City of New York and CUNY Dominican Institute, 22-26 April 1997); Daniel Garcia Delgado, Estado- Nacion Y Globalization Fortaleaz Y Debilidades en el Humbral del Tercer Milenio (Buenos Aires: Ariel 1998); Roland Robertson and Habib Haque Khondker, Discourses of Globalization: Preliminary Considerations"
International sociology 13, no.I (1998): 25-11; Ray Kiely," Globalization, Post- Fordism and the Contemporary Context of Development", International Systems, 13, no. 1 (1998): 95-116; and Peter Beyer, "Globalization Systems, Global Cultural Models and Religion (s)," International Sociology 13, no.1 (1998): 79-94.

(8) Claus Offe, **Disorganized Capitalism** (London: Hutchinson, 1985); and David Harvey, The conditions of Postmodernity(Oxford, Eng: Basil Blackwell,1989).

(9) Reich, The work of Nations.

(10)Micheal W. Apple, Official Knowledge: **Democratic Education in a Conservative age** (New York and London: Routledge, 1993).

(11) Danial C. Levy , **Higher Education and the state in Latin America: Private Challenges to Public Dominance** (Chicago Press, 1986).

(12)Shugurensky and Torres, "Higher Education, Globalization, and Exclusion" and Roberto Rodriguez", Universidad Y globalization en America Latina", **Educacion superior y sociedad** 6, no. 2 (1995): 143-58.

(13) David C. Korten, **When Corporations Rule the World** (West Hartford, Conn: Berrett- Koehler Publihsere, Kumarian Press, 1995).

(14)Geoff Whitty, "New Right and New Labour: Continuity and Change in Education Policy" **(Paper delivered at the Annual Conference of the German Association for the Study of British History and Politics**, Mülheim, Ruhr, 21-22 May 1998).

(15) David Held, ed., **Political Theory Today** (Stanford: Stanford University Press, 1991), 216-214.

(16) Stuart Holland, **Towards a New Bretton Woods: Alternatives for the Global Economy** (Nottingham, E.g. Spokesman and Associates Research in Economy and Society, 1994); William Peaff," Get Ready for the Euro to Rock the U. S. Boat", Los Angels Times, 31 Jan .1998, sec. B- 11; And John- Thor Dalburg. "11 Nations Launch Euro in Historic Bid for Unity," Los Angeles Times, 1 Jan. 1999, sec. A-1 A21- 24. The $ 1trillion a day that is now traded around the clock has tripled the figure of 1986. The value of world trade in 1993 was about $ 8 trillion, a figure twenty times greater in real terms than it was in 1950, and equal to one- third of the gross world Product. Foreign direct investment, amounting to some $2 trillion worldwide, is courted by countries throughout the world. The regular flow of companies, technologies, Products, and parts between countries undermines the ability of national governments to control their economies or even to define national economic goals. In the new global economy, the "nationality" of Products and firms

is difficult to assess. See Robert Reich, The work of Nations.

(17) George Ritzer, **"Globalization McDonaldization and Americanization,"** in The McDonaldization thesis (London: sage, 1998), 81-94.

(18) Nicholas **N., Kittrie, the War Against authority: from the Crisis of Legitimacy to a New Social Contract** (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1995)

(19)William Peaff, **"Get Ready for the Euro to Rock the U.S. Boat"; and Dalburg,** "11Nations Launch Euro in Historic Bid," second reference.

(20) Susan Eckstein, ed., **Power and Popular Protest: Latin American Social Movements** (Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1989) and Richard Falk. " The Making of Global Citizenship", in J. Brecher, J. B. Childs, and J.Cutler, eds. Global Visions: Beyond the New world Order (Montreal: BLACK Rose Books, 1993), 39-50.

(21) Jonathan A .Fox and L. David Brown, **The Struggle for Accountability: The World Bank, NGos and Grassroots Movements** (Cambridge : MIT Press, 1998); Jerry Mander and Edward Glodsmith, The case against the Global Economy and for a Turn toward the local (San Franciso: Sierra Club, 1996 and Korten, When Corporations Rule.

(22)Rita Caccamo **,"The Transition to Late Modern Society: A Conversation with Anthony Giddens",** International Sociology 13, n.1 (1998): 128.

(23) Carlos Alberto Torres, Education, Democracy and Multiculturalism: **Dilemmas of Citizenshisp in a multicultural society** (Ladham, Md: Rowman and Littefield, 1998); Falk, "The making of Global citizenship".

(24) Benjamin Barber, Jihad vs. McWorld (New York: Ballantine Books, 1995).

(25) See Robert Arnove and Carlos Alberto Torres, eds. **Comparative Education:** The Dialectic of the Global and he Local (Lahman , Md.: Rowman and Littlefilied 1999).

(26) Joel Samoff, Coping with Cristis: Austerity, **Adjustment and Human resources** (London and New York: Cassell, 1994); William C. Ayers and Janet L. Miller, eds. A light in Dark Times: **Maxine Greene and the Unfinished conversation** (New York: Teachers college Press, 1998); Fox and Brown, The Struggle for Accountability.

(27) Sousa Santos, Reinventar a Democracia .

(28) There were , of course revolutionary state experiences and socialist experiences, the most important one being the Cubn Revolution, which altered the principles of democratic governance. Every typology is tentative and tries to encapsulate patterns of generalization or rules in the context of historical Productions, rather than the exceptions that, sometimes and Particularly in education have given birth to the most exciting educational experiences in region, (Carlos Alberto Torres and Adriana Puiggros ed., Latin America Education: Comparative Perspectives (Boulder:

Westview, 1997): Carlos Alberto Torres, "The state, Nonformal Education and socialism in Cuba Nicaragua, and Grenada", Comparative Education Review 35, no.1 (1991): 110-30, and M. Carnoy and Carlos Alberto Torres, "Education and Social Transformation in Nicaragua (1979-1989), "In **Education and the social transition in the third world:** China, Cuba, Tanzania Mozambique and Nicaragua, ed . M. Carnoy and J. Samoff, with A. M Burris, A. Jonhston and Carlos Alberto Torres (Princeton: Princeton Universit Press, 1990)., (315-57).

(29) Torres, Education, Democracy and Multiculturalism.

(30) Juan Pravda, **"Education Decentralization in Latin America, Lessons Learned."** (Washington, D.C. Human Resources Division, Technical department, Latin America and the Caribbean, the World Bank 15 Dec 1991) Mimeographed.

(31) Geoff Whitty and Tony Edward, "School Choice Policies in England and the United states: An Exploration of their origins and significance" **Comparative Education** 34, no.2 (1998): 211- 27.

(32)See Nicholas C.Burbules , in this volume.

(33) Benedict Anderson, Imagined Communities (New York: Verso, 1991).

الفهرس